Manuel d'utilisation

Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)

GRES
Groupe de recherche sur les environnements scolaires

Université de Montréal

Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)

© 2007 Michel Janosz, *Université de Montréal*. Tous les droits réservés.

RÉDACTION

Michel Janosz, Ph.D.
Isabelle Archambault, Ph.D.
Martine Lacroix, M.Sc.
Jonathan Lévesque, M.Sc.

Les auteurs autorisent la reproduction et l'utilisation de ce guide en partie ou en totalité à des fins non-curatives et éducationnelles seulement, à la condition d'en mentionner la source : Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, Septembre 2007.

GRAPHISME

Marcela Quesada, M.Sc., *Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.*

RÉVISION LINGUISTIQUE

Sophie Pascal, M.Sc., *Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.*

LES PARTENAIRES ET LES AUTEURS

La trousse de dépistage des décrocheurs potentiels (TEDP) est le résultat du transfert des connaissances issues des travaux de recherche de M. Michel Janosz, professeur-chercheur à l'École de Psychoéducation de l'Université de Montréal et directeur du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). Ces recherches ont principalement été financées par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) ainsi que le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). Les travaux de transfert ont été rendus possibles grâce aux subventions octroyées par le Programme de soutien à l'école montréalaise (*Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport*), le Fonds de soutien à la valorisation VINCI (*Université de Montréal*), ainsi que le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (*FQRSC*) par l'entremise de sa subvention d'infrastructure de recherche au GRES. Soulignons que les points de vue exprimés dans ce document n'engagent que leurs auteurs et ne représentent pas nécessairement ceux de leurs partenaires.

Les coauteurs de ce manuel sont Mme Isabelle Archambault professeure-chercheuse à l'École de Psychoéducation de l'Université de Montréal, Mme Martine Lacroix et M. Jonathan Lévesque, professionnels de recherche au GRES.

Les GRES est un groupe de recherche interuniversitaire dont la mission est de comprendre comment l'école influence le développement des enfants et des adolescents, et de diffuser les connaissances issues des recherches menées par ses chercheurs.

POUR NOUS JOINDRE

Michel Janosz,
École de Psychoéducation, Pavillon Marie-Victorin
90, ave. Vincent-d'Indy
Montréal (Québec) H2V 2S9

Téléphone : (514) 279-0852, (514) 343-6111, poste 2513
Télécopieur : (514) 279-1814

Courriel : tedp@umontreal.ca
Internet : www.gres-umontreal.ca

GRES Groupe de recherche sur les environnements scolaires
Université de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES I
INTRODUCTION II
SECTION 1 : ENTREPRENDRE UNE DÉMARCHE DE DÉPISTAGE 1
1.1. Le dépistage : considérations générales et éthiques 1
1.1.1. Pourquoi entreprendre une démarche de dépistage? 1
1.1.2. Qui veut-on cibler par la démarche de dépistage? 3
1.1.3. À quel âge groupe d'âge s'adresse cette démarche de dépistage? 4
1.1.4. L'évaluation servant au dépistage peut-elle remplacer l'évaluation diagnostique? 4
SECTION 2 : LA TROUSSE D'ÉVALUATION DES DÉCROCHEURS POTENTIELS (TEDP) 6
2.1. L'indice de risque 8
2.2. Différents types de décrocheurs potentiels et interventions différentielles 9
2.2.1. Construction de la typologie et caractéristiques des types de décrocheurs 10
2.3. Dimensions complémentaires 12
SECTION 3 : COMPLÉTION DU QUESTIONNAIRE DE LA TEDP 16
3.1. Clientèle ciblée 16
3.2. Temps requis pour compléter le questionnaire 17
3.3. Caractère anonyme ou confidentiel des données 17
3.4. Procédure pour l'administration du questionnaire 18
3.4.1. Protocole pour un seul élève 18
3.4.2. Protocole pour une passation de groupe 19
SECTION 4 : GUIDE D'UTILISATION DU LOGICIEL TEDP 21
4.1 Fonctionnalités du volet « ÉLÈVES » 22
4.2 Fonctionnalités du volet « GROUPE » 28
SECTION 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 30
5.1. Connaissances et compétences requises pour l'analyse et l'interprétation de la TEDP 30
5.2. Interprétation de l'indice de risque 31
5.2.1. Établir un point de coupure 31
5.2.2. La prise de décision avec la TEDP 33
5.3. Interprétation des échelles complémentaires 35
5.3.1. Standardisation des données 35
5.3.2. Comment interpréter un score-t? 36
5.4. Un exemple d'interprétation des résultats d'un élève 37
SECTION 6 : PISTES GÉNÉRALES D'INTERVENTION DIFFÉRENTIELLE 42
6.1. Prévenir le décrochage scolaire : réflexions sur l'intervention différentielle 42
6.1.1. Stratégies d'intervention différentielle 43
6.1.2. Intervenir auprès des décrocheurs potentiels Discrets 44
6.1.3. Intervenir auprès des décrocheurs potentiels Désengagés 46
6.1.4. Intervenir auprès des décrocheurs potentiels Sous-Performants 48
6.1.5. Intervenir auprès des décrocheurs potentiels Inadaptés 50

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

RÉFÉRENCES.....53
Annexe 1 : Équivalence en pourcentages des systèmes d'évaluation en chiffres, lettres ou par compétence.....55
Annexe 2 : Exemple de formulaire de consentement pour dans le cadre d'une démarche de dépistage.....56
Annexe 3 : Protocole d'administration de la TEDP dans le cadre d'une passation de groupe.....57
Annexe 4 : Exemple de formulaire de consentement pour dans le cadre de l'établissement d'un portrait de situation.....58
Annexe 5: Codes de saisie.....59
Annexe 6 : Validation et propriétés statistiques de la TEDP et points de coupure.....64
Annexe 7 : Scores-t.....73
Annexe 8 : Prévenir le décrochage scolaire : des conditions facilitantes pour soutenir les stratégies universelles et ciblées.....74
Annexe 9 : Questionnaire de la TEDP.....76

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Introduction

La trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) est issue de travaux de recherche sur la prédiction du décrochage scolaire conduits au cours des dix dernières années (Archambault & Janosz, soumis; Elharrar, 1999; Fallu & Janosz, 2003; Janosz & Le Blanc, 1997; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 1997, 2000; Janosz, Fallu, & Deniger, 2000; Lacroix, 2001; Quiroga, Janosz, & Marcotte, 2006). De ces travaux, ont émergé deux grands résultats qui comportent des implications significatives pour la prévention du décrochage scolaire.

Le premier résultat concerne le type et la quantité d'informations nécessaires pour identifier – dépister – les élèves qui risquent d'abandonner l'école avant d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Nos travaux ont permis de démontrer que, bien que les facteurs de risque du décrochage soient nombreux et d'origines multiples (facteurs individuels, familiaux, socioéconomiques, etc.), il n'est pas nécessaire de tous les mesurer pour effectuer un dépistage fiable. La prise en compte de quelques prédicteurs puissants du décrochage suffit à cette fin (Janosz et al., 1997; Janosz et Le Blanc, 1997).

Le second résultat important pour la prévention du décrochage porte sur la démonstration de la diversité des expériences scolaire et psychosociale des élèves décrocheurs. En accord avec le sens commun, nos études, comme celles d'autres collègues québécois (Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005) ou étrangers (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989), démontrent que les élèves qui abandonnent l'école secondaire n'affichent pas tous les mêmes difficultés, ni les mêmes forces. Sur la base de deux études longitudinales (Janosz et al., 2000), il a été possible de classer les élèves réellement décrocheurs selon différents profils suffisamment distincts pour justifier et commander une approche différentielle dans la **prévention ciblée**[1] du décrochage.

[1] La prévention de type «ciblée» fait référence aux interventions qui visent à prévenir l'apparition d'un trouble, d'une maladie, d'une condition indésirable – dans notre cas, le décrochage – chez une population qui manifeste déjà certains signes précurseurs du problème (facteurs de risque individuels; p. ex. accumuler du retard scolaire) ou, encore, chez des individus qui évoluent dans un environnement social ou physique qui prédispose au développement du problème (facteurs de risque environnementaux; p. ex. vivre dans la pauvreté, avoir des parents peu soutenant). La prévention *ciblée*, qui s'apparente à ce qu'on appelait autrefois la prévention secondaire, se distingue de la prévention *universelle* qui, elle, s'adresse à toute une population, quels que soit les risques individuels ou environnementaux présents.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

À quoi sert la TEDP ?

La TEDP a été conçue pour faciliter l'intégration et l'utilisation de ces connaissances dans les opérations professionnelles de dépistage des élèves à risque de décrocher. Elle vise principalement à accroître la rigueur (objectivation, validation) de la sélection des élèves les plus susceptibles de bénéficier d'interventions préventives, tout en donnant quelques pistes sur leurs vulnérabilités scolaires et psychosociales. Le questionnaire de la TEDP permet aussi une estimation de l'imminence d'un risque de passage à l'acte. Par ailleurs, il est possible d'utiliser la TEDP pour brosser un portrait sommaire d'une population d'élèves (une classe, un niveau, une école) et ainsi établir la prévalence d'élèves à risque de décrocher. Enfin, la trousse peut être utilisée pour évaluer les effets des interventions.

Que contient et mesure la TEDP ?

Cette trousse se compose 1 - d'un questionnaire à administrer aux élèves, 2 - d'un logiciel permettant d'effectuer tous les calculs nécessaires pour obtenir les résultats de l'évaluation, et 3- d'un manuel d'utilisateur.

Le questionnaire comporte 54 questions qui permettent (a) d'estimer le risque de décrocher des répondants et (b) de les classer selon une typologie de décrocheurs basée sur trois aspects de l'expérience scolaire : l'engagement, le rendement (notes dans les matières de base et retard accumulé) et l'indiscipline. En complément à ces deux principales fonctions, le questionnaire permet aussi (c) d'approfondir l'évaluation de l'engagement scolaire en mesurant le sentiment de compétence et de contrôle, les efforts mis à l'école et le degré de participation aux activités parascolaires. Une série de questions sert aussi à évaluer (d) la qualité du soutien scolaire offert par les parents et la valeur qu'ils accordent aux études. Enfin, le questionnaire mesure certains indices qui peuvent aider à estimer si le répondant présente des risques de passer à l'acte dans un avenir proche. Ainsi, quelques questions sont posées sur les aspirations scolaires, les intentions de décrocher et sur les avantages perçus à abandonner l'école.

À qui s'adresse la TEDP ?

Les mesures utilisées dans cette trousse ont été validées et standardisées auprès de 35 000 élèves du secondaire âgés entre 12 et 18 ans. C'est donc prioritairement auprès de cette population que l'instrument devrait être utilisé. Le questionnaire peut être administré à un seul individu, dans le cadre d'un accompagnement individuel, par exemple, ou encore à un groupe d'élèves, dans le cadre d'une opération de dépistage ou d'analyse de situation.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Quels sont les pré-requis pour utiliser la TEDP ?

L'utilisation optimale et éthique de la trousse commande des connaissances et des compétences préalables. L'utilisateur de la TEDP devrait avoir une connaissance appropriée du développement des problèmes d'adaptation chez les jeunes et en particulier de l'étiologie du décrochage et des pratiques préventives efficaces pour les prévenir. De plus, il est nécessaire de disposer d'un minimum de compétences en matière d'évaluation et d'analyse psychométriques.

Ce manuel n'est qu'un document d'appoint à ces connaissances et une formation à l'utilisation de la TEDP est nécessaire pour toute personne n'ayant pas déjà une solide formation et une expérience en matière d'intervention et d'évaluation psychosociale.

Que contient ce guide ?

Ce guide est divisé en six sections. Dans la première section, nous discutons des considérations relatives à une démarche de dépistage. Nous voulons ainsi amener l'intervenant à reconnaître les différents aspects et enjeux liés à la démarche qu'il entreprend à l'aide de la trousse. Dans la section 2, nous présentons les différentes dimensions de l'adaptation que permet de mesurer la TEDP. Les sections 3 et 4 présentent le volet plus technique : la section 3 décrit la procédure d'administration du questionnaire aux élèves, tandis que la section 4 se veut un guide d'utilisation des différentes fonctionnalités du logiciel informatique. Dans la section 5, nous présentons la façon d'analyser et d'interpréter les résultats individuels. Finalement, nous proposons dans la section 6 des pistes de réflexion concernant l'intervention différentielle auprès de décrocheurs potentiels.

Il est PRIMODRIAL de lire attentivement l'ENSEMBLE de ce guide avant d'utiliser la TEDP. Ceci permettra de comprendre les enjeux et l'éthique liés au dépistage en plus de guider dans l'utilisation et l'interprétation rigoureuse des résultats.

Enfin, ce manuel en est à sa première version et connaîtra fort probablement des ajustements et des modifications à la lumière des commentaires de ses premiers utilisateurs. Nous vous invitons donc à nous faire part de vos commentaires et de vos suggestions pour améliorer cet outil. De plus, nous vous invitons à consulter régulièrement le site web du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES : www.gres-umontreal.ca; opérationnel à l'hiver 2008) pour télécharger les mises à jour éventuelles du logiciel de la TEDP

ou du guide d'utilisation, ainsi que toute autre information reliée au développement de cette trousse.

Nous espérons que cet outil vous sera utile pour soutenir vos actions visant à prévenir le décrochage scolaire et attendons vos commentaires avec impatience pour l'améliorer.

Michel Janosz, Ph.D.
École de Psychoéducation, Université de Montréal

Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES)
Centre de recherche sur les écoles en milieu défavorisé (CREMD)

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

SECTION 1

Entreprendre une démarche de dépistage

Objectifs de cette section :

1. Reconnaître les différents aspects et enjeux liés à une démarche de dépistage.
2. Susciter une réflexion sur la démarche de dépistage.

1.1. Le dépistage : considérations générales et éthiques

Le dépistage des décrocheurs potentiels est une démarche essentielle pour mener à bien les efforts de prévention ciblée. Cette opération, relativement simple en apparence, nécessite néanmoins une réflexion sérieuse préalable de la part des professionnels qui en sont responsables. Il importe en effet que ceux-ci se questionnent sur les objectifs visés à travers leur démarche et qu'ils identifient et s'approprient les outils les plus pertinents dans l'atteinte de leurs objectifs. Ces réflexions, trop souvent négligées, assurent une plus grande rigueur à la démarche et peuvent éviter bien des écueils dans la démarche de prévention. Voici quelques questions pouvant guider cette réflexion.

1.1.1. Pourquoi entreprendre une démarche de dépistage?

Le dépistage des décrocheurs potentiels vise à identifier les élèves qui, à cause de vulnérabilités personnelles ou environnementales, présentent des risques d'abandonner l'école prématurément. Cet objectif sous-tend qu'il est moralement justifié de prévenir le décrochage scolaire étant donné les conséquences néfastes sur le plan individuel et collectif associées à cette problématique. Ce rationnel ne devient légitime, cependant, que si

Le dépistage n'est pas une fin en soi : il s'intègre dans une démarche stratégique de prévention ou d'intervention.

une action est posée une fois le dépistage effectué. Le dépistage n'est pas une fin en soi : il ne suffit pas d'identifier les jeunes à risque. Le dépistage doit s'inscrire à l'intérieur d'une stratégie de prévention établie et planifiée à l'avance, précisant le nombre d'adolescents susceptibles de bénéficier d'un soutien scolaire ou psychosocial et le type d'aide qui sera offert. Bien que les ressources soient parfois insuffisantes dans les milieux, il est contraire à l'éthique d'identifier des jeunes pour lesquels les services d'aide sont inexistants. La démarche de dépistage doit prévoir sans faute la mise en place de stratégies de prévention et/ou d'intervention. Outre des situations particulières, un milieu ne doit pas amorcer un processus de dépistage s'il n'est pas apte à fournir des ressources d'aide pour les jeunes qui seront ciblés par la démarche. En situation de ressources restreintes, il est donc conseillé de choisir avec parcimonie la population auprès de laquelle sera amorcée la démarche de dépistage afin d'éviter de cibler des élèves que l'école n'a pas les ressources d'aider. Une démarche de dépistage s'entreprend dans l'objectif d'offrir une aide ciblée et maximiser l'efficience (rapport coût/bénéfice) de nos efforts. Le dépistage n'est pas une intervention d'aide en lui-même, ni une stratégie adéquate pour documenter les besoins d'une population. Dépister les élèves qui risquent d'abandonner l'école et ne pas les aider par la suite peut apparaître d'autant plus injustifié que certains risques sont associés à ce type d'activité (i.e. étiquetage négatif).

Dans cette optique, il est important que les responsables de la démarche de dépistage soient au fait des dangers que peut présenter le dépistage. Le problème le plus souvent invoqué est sans doute celui de «l'étiquetage négatif» : le dépistage est susceptible d'affecter la perception de l'adolescent envers lui-même, la perception des autres jeunes envers lui et, bien entendu, la perception des enseignants ou autres intervenants à son endroit. C'est pourquoi il est fortement recommandé, dans les contextes d'intervention scolaire, de substituer aux vocables « élèves à risque » et « décrocheurs potentiels » des dénominations plus neutres ou même positives (p. ex. les étudiants « persévérants », en «questionnement», etc.). D'autres actions peuvent aussi être entreprises pour diminuer les risques d'étiquetage négatif, comme la sensibilisation du personnel au problème, une organisation spatio-temporelle des interventions semblable à l'ensemble des activités scolaires, l'intégration de pairs inscrits dans le curriculum normalisé dans diverses activités, etc.

Existe aussi le danger de l'étiquetage négatif pour les élèves considérés à tort comme des décrocheurs potentiels (i.e. des faux positifs) et, plus généralement, celui d'offrir un traitement préventif à un individu qui n'est pas vraiment à risque ou qui n'aurait pas décroché, même en l'absence d'interventions. Quelles sont, en effet, les conséquences d'identifier des adolescents comme étant des décrocheurs potentiels s'ils ne le sont pas (faux positifs) et, inversement, de faillir à dépister les adolescents qui vont décrocher?

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Les réponses à ces questions dépendent essentiellement de la nature des interventions auxquelles seront soumis ces adolescents et il n'existe aucune réponse simple au problème. Si l'intervention présente certains inconvénients ou comporte même des effets potentiellement néfastes (p. ex., retirer un élève du secteur régulier pour le mettre dans une classe spéciale avec d'autres jeunes à risque), il faut s'assurer que les bénéfices du «remède», malgré les risques d'effets secondaires, surpassent les désavantages liés au problème. Plus l'intervention est intrusive dans la vie d'un élève, plus on doit s'assurer que ce dernier est vraiment à risque de décrocher (un vrai positif). Une façon d'accroître cette «certitude» quand on utilise un instrument de mesure comme celui de la TEDP consiste à changer le point (score) de référence – ou point de coupure – à partir duquel on considère l'élève comme un décrocheur potentiel. Le choix d'un point de coupure est central dans l'utilisation d'un instrument de dépistage puisqu'il détermine la proportion de vrais/faux positifs/négatifs qui résultera de l'exercice (nous discutons ce point plus amplement dans la section 5 et à l'annexe 6). Les intervenants devront se poser ces questions lors de l'établissement des stratégies de prévention et faire les choix les plus appropriés à leur situation. La ligne de conduite générale proposée est de choisir un point de coupure de plus en plus sévère à mesure que les interventions s'éloignent d'un curriculum normatif (p. ex. classe ou école spéciale, programme allégé, continu, etc.). Plus l'intervention proposée éloigne l'élève du parcours normatif de scolarisation et de socialisation, plus l'intervenant doit s'assurer que ce dernier présente des risques qui justifient un tel traitement.

1.1.2. Qui veut-on cibler par la démarche de dépistage?

Le dépistage vise-t-il à sélectionner des élèves en fonction d'une intervention déjà choisie et planifiée, ou à identifier les jeunes qui bénéficieraient d'un soutien dont la nature reste à déterminer? Dans le premier cas de figure, le dépistage se veut très ciblé et précis : l'intervenant connaît les forces et faiblesses de son programme d'intervention et tente de sélectionner les élèves à risque les plus susceptibles d'en bénéficier. Aussi, il connaît le nombre et les caractéristiques de participants à qui il peut ou désire offrir son soutien (p. ex., âge, sexe, nature et sévérité des difficultés qui les mettent à risque de décrocher). L'intervenant peut donc choisir plus facilement le bassin de population à l'intérieur duquel il effectuera le dépistage. Si, par exemple, le programme s'adresse aux garçons à risque de première secondaire présentant des difficultés d'apprentissage mais aucun problème de comportement, la démarche de dépistage sera entreprise exclusivement auprès des garçons de première secondaire. Le classement des élèves à risque selon une typologie et/ou les renseignements obtenus par une évaluation psychosociale individualisée (subséquente au dépistage) pourront aider l'intervenant à

Le dépistage vise-t-il à sélectionner des élèves en fonction d'une intervention déjà choisie et planifiée, ou à identifier les jeunes qui bénéficieront d'un soutien dont la nature reste à déterminer ?

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

maximiser un appariement entre les forces du programme d'intervention et les besoins et caractéristiques des participants.

Dans le second cas, le dépistage s'accompagne de plus de flexibilité et d'incertitudes quant aux interventions à offrir, mais aussi quant aux sujets qui en profiteront. Il n'est pas éthiquement correct d'identifier des individus à risque sans leur offrir une aide en retour. Comment concilier cette considération avec les contraintes de l'action ? Une voie possible consiste à d'abord brosser un bilan «épidémiologique» dans la population visée (p. ex., les élèves d'une commission scolaire, d'une école, d'un cycle ou d'un niveau scolaire). On s'intéressera alors à la prévalence des décrocheurs potentiels et même à la prévalence des différents types de décrocheurs potentiels. La TEDP facilite cette opération. Une fois les résultats obtenus, il sera plus facile de déterminer les ressources à allouer pour répondre aux besoins de cette population, ou cibler les sous-populations à privilégier pour ternir compte des ressources disponibles. L'analyse faite de la situation permettra de préciser le type de mesures d'action le plus indiqué pour la ou les populations d'élèves à risque ciblées, de même que le nombre d'élèves qu'il sera possible de véritablement aider. Le dépistage proprement dit pourra alors être effectué en accord avec le principe éthique relevé.

1.1.3. À quel âge groupe d'âge s'adresse cette démarche de dépistage?

L'efficacité prédictive de la TEDP s'accroît avec l'âge des élèves.

De manière générale, plus le dépistage est précoce, meilleures sont les chances de prévenir une problématique. Dans le meilleur des mondes, nous voudrions identifier les jeunes à risque de décrocher dès le début de leur scolarisation ou dès l'apparition des premiers facteurs de risque. La TEDP ne permet malheureusement pas de d'effectuer aussi tôt ce dépistage. Nous ne connaissons d'ailleurs aucun instrument qui ait été validé à cette fin. La TEDP a été validée auprès d'adolescents du secondaire et son pouvoir prédictif a été éprouvé auprès de cette population. Nos analyses indiquent par ailleurs que la précision du dépistage s'accroît avec l'âge des élèves.

1.1.4. L'évaluation servant au dépistage peut-elle remplacer l'évaluation diagnostique?

Non. Le dépistage vise essentiellement, par la mesure de prédicteurs du problème, à identifier les individus qui risquent le plus de le développer. Pour être pratique, le dépistage doit être économe, c'est-à-dire facile et rapide à effectuer, en plus d'être valide, bien évidemment. Il faut donc se limiter à un nombre restreint de prédicteurs puissants, mais non exhaustifs. L'évaluation diagnostique, quant à elle, doit s'étendre à l'ensemble des déterminants associés au problème ainsi qu'aux facteurs potentiellement protecteurs présents

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

dans la vie d'un individu (forces et faiblesses). C'est la prise en compte de l'ensemble de ces facteurs qui permettra d'optimiser la portée des interventions.

Nos études ont permis de démontrer qu'il est possible d'effectuer un dépistage valide en se limitant à la mesure de quelques prédicteurs scolaires. Le fait de privilégier les dimensions scolaires pour leur pouvoir d'identification ne devrait cependant, en aucun cas, mener à la conclusion que la connaissance des autres facteurs psychosociaux est sans intérêt sur le plan clinique. Bien au contraire, l'intervenant ne saurait se passer de l'information concernant l'expérience familiale, les traits de personnalité ou l'adaptation sociale à l'extérieur de l'école (habitudes de vie, déviance, relations avec les pairs, etc.). Les études scientifiques ont amplement démontré que le décrochage scolaire est un problème complexe et que plusieurs facteurs sociaux, familiaux et scolaires y sont associés (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986; Ensminger & Slusarcick, 1992; Janosz et al., 1997; Pagani, Boulerice, Vitaro & Tremblay, 1999; Rumberger, 1990). Comme dans toute bonne étude de cas et analyse des besoins, l'intervenant doit considérer les forces et vulnérabilités psychosociales du jeune et en tenir compte dans son plan d'intervention. La qualité du contexte familial, l'investissement auprès de pairs déviants ou normatifs, la compétence sociale des individus, la présence de troubles de comportement sont tous des facteurs qui peuvent avoir un impact décisif sur le succès d'une action préventive, et ne pas en tenir compte relèverait, à notre avis, d'une stratégie d'intervention incomplète et vouée à l'échec. C'est pourquoi, suite à un dépistage et selon l'ampleur des interventions qui en découleront, nous incitons les intervenants à conduire une évaluation psychosociale plus étendue auprès des élèves identifiés comme décrocheurs potentiels.

Précisons cependant ici que nous avons décidé d'inclure dans la trousse quelques mesures complémentaires à celles strictement nécessaires pour réaliser le dépistage. Tout d'abord, une mesure du niveau d'indiscipline des élèves a été ajoutée pour permettre de classer les répondants selon la typologie qui sera présentée plus loin. De même en est-il pour certaines mesures servant à approfondir le profil motivationnel du répondant, la qualité du soutien parental ainsi que la disposition de l'élève à passer à l'acte (i.e. décrocher) dans un avenir proche. Ces mesures complémentaires ont été ajoutées afin de fournir des pistes au déploiement d'une intervention différentielle, c'est-à-dire qui maximise l'appariement entre les besoins de l'élève et la nature des actions préventives. Il reste que la TEDP ne saurait en aucun cas devenir la seule source d'informations utilisée pour effectuer une bonne évaluation diagnostique. De plus, nous ne saurions assez insister sur l'importance de valider les résultats du dépistage auprès des adultes qui connaissent bien l'élève.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

EN RÉSUMÉ :

Avant d'entreprendre une démarche de dépistage, il est important de :

- ✓ cibler adéquatement les élèves auprès desquels on souhaite entreprendre la démarche de dépistage;
- ✓ connaître les limites des outils utilisés (i.e. être conscient que ceux-ci ne sont pas sans failles);
- ✓ adopter une attitude éthique;
- ✓ prévoir l'intervention ultérieure (i.e. s'assurer qu'une intervention sera conduite auprès des élèves ciblés, connaître les ressources disponibles, etc.).

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

SECTION 2

La trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)

Objectif de cette section :

1. Connaître les dimensions évaluées par la TEDP (indice de risque, typologie, échelles complémentaires).

Cette section présente les différentes questions et dimensions du questionnaire d'évaluation de la TEDP. Les premières servent au calcul de l'indice de risque et au classement des répondants selon une typologie de décrocheurs. Les autres ont été incluses dans le questionnaire car elles mesurent des dimensions proximales du décrochage scolaire pouvant fournir aux intervenants des pistes pour soutenir leurs actions.

Le questionnaire de 54 questions inclus dans la trousse permet :

1. **d'estimer le risque de décrocher** des répondants à partir de trois indicateurs liés à l'expérience scolaire : l'engagement et le rendement scolaires actuels et le retard scolaire accumulé;

2. de **classer les répondants selon une typologie de décrocheurs**. Cette typologie est créée à partir des indicateurs d'engagement et de rendement scolaires auxquels s'ajoute une mesure d'indiscipline;

3. **d'approfondir l'évaluation de l'engagement scolaire** en mesurant les aspirations scolaires, le sentiment de compétence et de contrôle, les efforts mis à l'école et le degré de participation aux activités

parascolaires. Une autre série de questions sert aussi à **évaluer la qualité du soutien scolaire offert par les parents et la valeur** qu'ils accordent aux études. Enfin, le questionnaire mesure certains indices qui peuvent aider à estimer si le répondant présente des risques de passer à l'acte dans un avenir proche. Ainsi, quelques questions sont posées sur **les intentions de décrocher et sur les avantages perçus à abandonner l'école**.

2.1. L'indice de risque

L'indice de risque est le principal indicateur de la TEDP utilisé pour identifier quels sont les jeunes à risque de décrocher. Il s'agit donc du premier indice à considérer au moment du dépistage. Il est calculé à partir de la mesure de trois indicateurs prédicteurs majeurs du décrochage (Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001; Ensminger & Slusarcick, 1992; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004; Garnier, Stein, & Jacobs, 1997; Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 1997), soit le rendement, le retard et l'engagement scolaires.

Le risque de décrocher est calculé à partir de 3 prédicteurs de l'abandon:
1- Rendement
2- Retard
3- Engagement

Rendement scolaire:

Le rendement scolaire est évalué à partir de **deux questions** dans lesquelles il est demandé à l'élève d'indiquer ses résultats (sa moyenne) en français et en mathématiques au cours de l'année scolaire (i.e. « Au cours de cette année, quelles sont tes notes moyennes en français/mathématiques? »). L'échelle de réponse comporte 15 points permettant au jeune d'indiquer ses notes approximatives (p. ex. 0 à 35%, 36 à 40%, …, 96 à 100%). Les réponses à ces deux questions sont regroupées sous une moyenne pour définir la dimension de rendement.

Différentes philosophies au niveau de l'évaluation des apprentissages en éducation, notamment le Renouveau pédagogique, ont fait en sorte que différents systèmes de notation, autres que les pourcentages, sont apparus dans les écoles. Vous trouverez à l'annexe 1 une grille d'équivalence permettant aux élèves de transposer leur rendement sous forme de pourcentages.

Retard scolaire :

Le retard scolaire est le facteur qui a le poids le plus important dans le calcul de l'indice de risque.

Le retard scolaire est mesuré à partir **d'une seule question** où l'on demande à l'élève s'il a déjà répété une année scolaire (i.e. « As-tu déjà doublé une année scolaire? »). L'élève est invité à répondre à cette question sur une échelle à quatre points : 1) non, 2) oui, une année, 3) oui, deux années, 4) oui, trois années ou plus.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Engagement scolaire :

L'échelle d'engagement scolaire provient du questionnaire de Mesure de l'Adaptation Sociale et Personnelle pour les Adolescents Québécois (MASPAQ; LeBlanc, 1998). Elle est formée de **quatre questions** : 1) « Aimes-tu l'école? », 2) « Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir des bonnes notes? », 3) « Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard? », 4) « En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge? ». Les trois premières questions se basent sur des échelles de réponses à quatre points (p. ex. : 1 : pas du tout, 4 : très important) alors que la quatrième est basée sur une échelle à cinq points (i.e. 1 : je suis parmi les moins bons, 5 : je suis parmi les meilleurs). L'indice de cohérence interne est de 0,74 pour cette échelle.

L'indice de risque est construit à partir des poids de régression de ces trois dimensions selon une formule statistique pour le calcul des probabilités[2]. Selon ce calcul, plus le nombre d'années de retard scolaire est élevé et son rendement et son engagement sont faibles, plus le risque de décrocher sera élevé.

L'indice de risque varie entre 0 et 1 (ou 0 à 100 selon le cas) : plus le résultat d'un individu est près du 0, plus le risque qu'il abandonne l'école est faible. À l'inverse, plus son score s'approche de 1 (ou 100), plus son risque est élevé. **L'indice de risque n'est qu'une probabilité et ne représente pas une certitude, loin s'en faut**. Un élève qui obtiendrait un indice de risque de 1 reste un décrocheur *potentiel.* Inversement, l'élève qui obtient un indice de risque de 0,10 pourrait bien finir par abandonner l'école. **Il est impératif que l'intervenant qui utilise la TEDP saisisse la nature probabiliste de cet indice et ne tombe pas dans une logique déterministe**. Un indice de risque élevé suggère que l'élève présente un plus grand nombre ou une intensité plus grave de facteurs de risque. Cet élève **risque de décrocher, mais il n'est pas assuré qu'il le fera.**

2.2. Différents types de décrocheurs potentiels et interventions différentielles

La typologie des décrocheurs utilisée dans cette trousse a été construite et validée dans une étude de Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay (2000). Soulignons ici que d'autres ont, par le passé, proposé différentes typologies de décrocheurs (voir Janosz, 1994).

[2] P = exp((prend + peng + pret) + cste) / (1 + exp((pmoy + peng + pret) + cste) où P = risque de décrocher; **prend, peng et pret** = les scores aux échelles de rendement, engagement, et retard, pondérées par les coefficients de régressions identifiées dans l'étude de 1997 (Janosz, Le Blanc, Tremblay et Boulerice) ; **cste** = la constante du modèle de prédiction.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Les travaux de ces chercheurs ont révélé que, loin de présenter des caractéristiques homogènes, les décrocheurs scolaires se distinguent entre eux de manière marquée sur certains aspects de leur expérience scolaire. Cette typologie repose sur la mesure de trois dimensions: le rendement, l'engagement et l'indiscipline scolaires (le rendement et l'engagement sont les mêmes dimensions utilisées dans le calcul de l'indice de risque). Puisque le rendement et l'engagement ont été décrits précédemment, ils ne seront pas présentés de nouveau dans cette section.

Indiscipline scolaire :

La mesure d'indiscipline scolaire est le résultat de la somme de **six questions** provenant du MASPAQ (LeBlanc, 1998). Ces questions visent à identifier, au cours de l'année scolaire, combien de fois l'élève a : 1) dérangé sa classe par exprès, 2) répondu à un enseignant de manière impolie, 3) utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen, 4) manqué l'école sans excuse valable, 5) coulé un cours, 6) manqué un cours pendant qu'il était à l'école. L'échelle de réponse pour ces items varie entre 1 (jamais), 2 (une ou deux fois), 3 (plusieurs fois) et 4 (très souvent). Les réponses sont ensuite regroupées comme suit : 0 (jamais, une ou deux fois, plusieurs fois) et 1 (très souvent). Finalement, on additionne les scores recodés. Un résultat inférieur ou égal à 3 indique que l'élève présente peu de comportements d'indiscipline scolaire alors qu'un score supérieur à 3 reflète des comportements marqués d'indiscipline (cohérence interne de l'échelle = 0,79).

2.2.1. Construction de la typologie et caractéristiques des types de décrocheurs

La typologie est établie à partir du rendement, de l'engagement et de l'indiscipline scolaires, soit 13 questions au total.

Les résultats obtenus par les jeunes sur les trois dimensions qui définissent la typologie (rendement, engagement, indiscipline) permettent à la fois de déterminer l'appartenance des répondants à l'un ou l'autre des types de décrocheurs (i.e. Discrets, Désengagés, Sous-Performants et Inadaptés) et de définir le profil scolaire de ces jeunes selon leur type. L'article de Janosz et al. (2000) présente le détail du calcul permettant de classer les élèves dans les différentes catégories. Voici succinctement les caractéristiques de chacun des types.

Les décrocheurs « **Discrets** » s'apparentent aux élèves diplômés. Ils ne présentent aucun problème de comportement à l'école (même moins que les diplômés), affichent un niveau d'engagement élevé envers l'éducation et présentent un rendement scolaire moyen légèrement supérieur à la note de passage. L'absence de problèmes de comportement implique qu'ils passent généralement inaperçus jusqu'à ce qu'ils abandonnent l'école. Ces adolescents ne réagissent pas ouvertement à leurs difficultés scolaires. Ils sont qualifiés de « Discrets » dans la mesure où ils risquent de passer inaperçus auprès des

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

autorités scolaires puisque leur seul « défaut » est de ne pas bien réussir à l'école. Ils ne dérangent pas en classe et ne font pas l'objet de sanctions; ils aiment l'école, ils y sont engagés et s'impliquent dans les activités scolaires. Bref, ils ressemblent à plusieurs autres adolescents qui obtiendront leur diplôme. Ils représentent pourtant une forte proportion des décrocheurs, soit environ 40%.

Les décrocheurs « **Désengagés** » ont généralement un rendement scolaire moyen/faible et présentent peu de problèmes de discipline. Ils se caractérisent surtout par la faiblesse de leur engagement face à l'école. Les jeunes Désengagés n'aiment pas l'école, ont moins d'aspirations, se soucient très peu de leurs notes et se sentent moins compétents que les autres. Bref, ils ne reconnaissent pas l'importance de la scolarisation dans leur vie et ne la valorisent pas. Par ailleurs, ces adolescents ne présentent pas plus de problèmes de comportement à l'école que la moyenne des futurs diplômés. Ces décrocheurs semblent avoir toutes les capacités voulues pour réussir, mais ils n'arrivent pas à s'épanouir à l'école. Les Désengagés semblent en effet démontrer qu'ils possèdent les ressources cognitives pour bien réussir à l'école mais, parce que désengagés face à leur scolarisation, ils se laissent plutôt porter par la vague, sans toutefois s'engager dans une inadaptation scolaire stigmatisante. En fait, il s'agit probablement d'adolescents assez habiles sur le plan cognitif qui, sans travailler et s'impliquer à l'école, arrivent à offrir une performance minimale acceptable. Ces jeunes constituent environ 10% de la population des décrocheurs.

Tout comme les Désengagés, les décrocheurs « **Sous-Performants** » se présentent comme des adolescents dont le degré d'engagement est faible, dont le niveau d'inadaptation scolaire est moyen (comparable à celui des diplômés), et qui, contrairement aux Désengagés, affichent un rendement scolaire moyen très faible (en dessous de la note de passage). Les Sous-Performants sont des adolescents qui se distinguent principalement des autres décrocheurs par leurs difficultés à rencontrer les exigences scolaires sur le plan des apprentissages. Ces jeunes forment environ 10% de la population de décrocheurs.

Comme leur nom l'indique, les décrocheurs « **Inadaptés** » se distinguent particulièrement par leur haut degré d'inadaptation et d'indiscipline scolaire. Ces jeunes présentent généralement un rendement académique très faible et ne sont que faiblement engagés dans leur scolarisation. Les décrocheurs Inadaptés rassemblent les adolescents dont l'expérience scolaire apparaît problématique sur tous les plans, c'est-à-dire tant sur le plan des apprentissages que sur celui des comportements. Il n'est donc pas surprenant de constater que ce type de décrocheurs investit peu sa vie scolaire et qu'il fait l'objet de nombreuses sanctions disciplinaires tout en manquant souvent l'école sans raison valable. Bref, l'expérience scolaire des Inadaptés est la plus négative de tous, tant par la diversité que par la gravité des difficultés scolaires. Ces jeunes forment environ 40% de la population des décrocheurs.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Note importante : le nom de chacun des types de décrocheurs a été établi dans une optique de recherche. Ces noms résument bien les caractéristiques respectives associées aux différents types, mais nous sommes conscients que cette terminologie est inappropriée pour un usage clinique. Il est donc impératif que les intervenants qui utilisent la TEDP évitent de recourir à cette terminologie dans leurs communications auprès des jeunes ou des autres intervenants (risque d'étiquetage négatif).

2.3. Dimensions complémentaires

Comme il en a été fait mention précédemment, la TEDP évalue un certain nombre de dimensions complémentaires à celles utilisées pour calculer le risque de décrocher ou classer les répondants selon la typologie de décrocheurs. Ces dimensions ont été intégrées afin de permettre aux intervenants d'obtenir un portrait un peu plus étayé des élèves ciblés par la démarche de dépistage. Elles peuvent aussi s'avérer utiles pour adapter les interventions aux besoins des participants.

Aspects motivationnels :

L'aspect motivationnel comprend deux dimensions :
- sentiment de compétence et de contrôle;
- effort scolaire.

La motivation scolaire[3], concept multidimensionnel, est appréhendée ici partiellement par l'entremise de deux aspects: le **sentiment de compétence et de contrôle face aux tâches scolaires** (alpha = 0,86) (p. ex. « *Quoi que je fasse, je n'arrive pas à avoir de bonnes notes* ») et l'**effort scolaire consenti à l'école** (alpha = 0,77) (p. ex. « *J'étudie ou je fais des devoirs à tous les jours* »). Un élève qui ne voit pas en lui la capacité de réussir aura de la difficulté à trouver la motivation pour s'investir à l'école et fournir les efforts qui sont exigés de lui. Les réponses à ces questions sont évaluées à partir d'une échelle de Likert à quatre points : 1) faux, 2) plutôt faux, 3) plutôt vrai, 4) vrai. Les deux échelles sont construites à partir de la moyenne des réponses aux questions et sont standardisées en fonction de l'âge et du sexe. Ces deux échelles ont adaptées de Skinner (1995) et validée par Janosz, Rondeau et Lacroix (1998).

[3] Nous comptons bonifier cette section lors de la prochaine mise à jour de la trousse en mesurant d'autres aspects de la motivation, comme l'attrait de l'école et son utilité perçue.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Investissement parascolaire :

La participation de l'élève aux activités parascolaires témoigne d'un sentiment d'appartenance et d'un engagement à l'école (Finn, 1989). Il a été démontré dans le passé que les élèves qui s'investissent dans ce genre d'activités sont moins à risque d'abandonner l'école. L'échelle d'**investissement parascolaire** (alpha= 0,76) comporte deux questions : 1) *Je passe plusieurs heures par semaine dans des activités parascolaires*, 2) *Je participe aux activités parascolaires de l'école (sport, musique, jeu d'échecs, etc.*). L'élève est invité à répondre à ces questions sur une échelle de type Likert à quatre choix (faux, plutôt faux, plutôt vrai, vrai). Cette échelle est construite à partir de la moyenne des questions et a été standardisée.

Perception de l'élève de l'engagement parental :

La perception de l'engagement parental comprend deux dimensions :
- soutien scolaire;
- valorisation scolaire.

Les échelles utilisées pour évaluer l'engagement parental sont le soutien scolaire et la valorisation scolaire par les parents, tels que perçus par l'élève. Ces échelles peuvent être utilisées pour orienter l'intervention non seulement auprès de l'élève, mais également auprès des parents. Pour chacune des questions qui composent ces échelles, l'élève doit choisir parmi quatre réponses (1-faux, 2-plutôt faux, 3-plutôt vrai, 4-vrai) celle qui représente le plus sa situation.

L'échelle de **soutien scolaire par les parents** (alpha = 0,70) est composée de cinq questions. Ces questions portent sur l'aide que l'élève perçoit pouvoir recevoir de ses parents et celle qu'il accepte de ceux-ci en lien avec ses devoirs et ses difficultés scolaires (p. ex. « *Si j'ai un problème à l'école, je n'aurais pas tendance à en parler avec mes parents* », « *Mes parents font tout ce qu'ils peuvent pour m'aider à réussir à l'école*»).

Enfin, la dimension **valorisation scolaire des parents** (alpha = 0,74) porte essentiellement sur la perception qu'a l'élève concernant l'importance que ses parents accordent à l'école. Cette dimension est évaluée à partir de quatre questions (p. ex. « *C'est important pour mes parents que je réussisse bien à l'école* », « *Je ferais de la peine à mes parents si j'abandonnais l'école* »).

Processus décisionnel du décrochage :

Le processus décisionnel comprend trois dimensions :
1- aspirations scolaires;
2- intention de décrocher;
3- avantages perçus.

Si les études scientifiques sont nombreuses à s'être penchées sur les facteurs de risque du décrochage, elles sont par contre plus rares à avoir étudié le processus de passage à l'acte. Lacroix (2001) s'est intéressée aux mécanismes psychologiques associés à l'intention et à l'acte de décrocher.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Ses résultats ont mis en évidence que le niveau d'intentions et les avantages perçus à laisser l'école étaient d'excellents prédicteurs du décrochage dans les mois suivant la prise de mesure. Ces résultats n'ont pas encore été reproduits et commandent une certaine prudence dans leur généralisation. Nous avons néanmoins décidé d'inclure ces mesures jugeant qu'elles pouvaient aider les intervenants à apprécier les risques d'un passage à l'acte imminent. Par exemple, deux élèves pourraient avoir un score de risque semblable, sauf qu'un des deux, beaucoup plus avancé dans son processus décisionnel, serait seul à déclarer avoir l'intention de décrocher dans le prochain mois et voir plusieurs avantages à décrocher. À ces deux mesures s'ajoute aussi une question sur les aspirations scolaires afin d'estimer quelles sont les visées éducatives à long terme de l'élève. Les résultats à ces mesures doivent être analysés de manière qualitative. Ces mesures n'ont pas fait l'objet de standardisation.

La question portant sur les **aspirations scolaires** est formulée comme suit : « *Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer l'école plus tard?* ». L'élève est invité à répondre à cette question à partir d'un choix de quatre réponses : 1) cela ne me fait rien, ne me dérange pas, 2) je ne veux pas terminer le secondaire, 3) je veux terminer le secondaire, 4) je veux terminer le CÉGEP ou l'université.

L'échelle d'**intention de décrocher** comporte quatre questions qui évaluent si l'élève a déjà sérieusement pensé à décrocher ou s'il prévoit le faire à court ou moyen terme (p. ex. dans les 6 prochains mois, les 3 prochains mois ou les 30 prochains jours). Cette dimension est mesurée sur une échelle à laquelle les élèves doivent répondre par oui ou par non.

L'échelle des **avantages perçus au décrochage** comporte pour sa part 11 questions évaluant les avantages que le jeune perçoit au décrochage : se sentir mieux, avoir moins de problèmes, avoir l'approbation des parents ou des amis, accéder à des gains matériels. L'élève doit répondre sur une échelle de 1 à 4 : 1) totalement d'accord, 2) plus ou moins d'accord, 3) plus ou moins en désaccord, 4) totalement en désaccord. Ces questions ne sont pas regroupées en échelle : les réponses sont plutôt regardées individuellement. Elles font d'ailleurs l'objet d'un rapport de résultats.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

EN RÉSUMÉ :

- ✓ La TEDP permet de calculer un indice de risque de décrochage (à partir de 7 questions) et la typologie du décrocheur (à partir de 13 questions).
- ✓ La TEDP contient des questions permettant aussi d'évaluer des dimensions complémentaires (motivation scolaire, processus décisionnel du décrochage scolaire, investissement parascolaire et perception de l'élève de l'engagement parental) afin de mieux cibler les interventions.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

SECTION 3

Complétion du questionnaire de la TEDP

Objectifs de cette section :

1. Connaître la procédure d'administration du questionnaire de la TEDP aux élèves.
2. Distinguer les notions de caractère confidentiel et de caractère anonyme des données.

3.1. Clientèle ciblée

Le questionnaire de la TEDP a été conçu pour des élèves de 12 à 18 ans. Toutefois, le décrochage scolaire étant un processus dynamique, l'interprétation des résultats doit tenir compte de l'âge des élèves, puisque la marge d'erreur est plus importante chez les élèves plus jeunes. En effet, la formulation d'une intention de décrocher et le passage à l'acte sont influencés par de multiples facteurs qui interagissent les uns avec les autres : plus l'élève qui formule une intention d'abandonner l'école est jeune, plus les facteurs susceptibles d'influencer son passage à l'acte sont nombreux avant qu'il n'atteigne l'âge légal d'abandon scolaire. De cette façon, une démarche de dépistage auprès d'élèves plus âgés pourra mener vers l'implantation immédiate d'une intervention ciblée intensive auprès d'un petit groupe d'élèves (la marge d'erreur est réduite), alors qu'une même démarche auprès d'élèves plus jeunes s'orientera davantage vers un programme de prévention de longue durée. Par ailleurs, le questionnaire peut être distribué aux élèves du secteur régulier comme à ceux du secteur d'adaptation scolaire.

3.2. Temps requis pour compléter le questionnaire

Le temps requis pour compléter le questionnaire complet est d'environ 20 minutes.

3.3. Caractère anonyme ou confidentiel des données

Nous souhaitons attirer votre attention sur l'importance de la confidentialité des informations recueillies. Lorsque l'objectif du milieu est d'effectuer un portrait des décrocheurs potentiels au niveau de l'école sans se soucier d'identifier spécifiquement des élèves à risque d'abandonner l'école, le questionnaire peut être distribué de façon **anonyme**. Dans un tel cas, l'élève n'a qu'à inscrire son numéro de groupe et son sexe dans le questionnaire. Il faut cependant savoir qu'une passation anonyme rend impossible toute tentative de déterminer l'identité précise d'un répondant à partir d'un questionnaire et, par conséquent, de faire du dépistage.

Pour un dépistage de type confidentiel, l'autorisation parentale est requise, en plus du consentement éclairé de l'élève.

Dans une démarche de dépistage, l'élève doit inscrire son nom sur le questionnaire, ou encore inscrire un numéro d'identification que la personne responsable de la passation aura, dans une démarche préalable, apparié au nom de l'élève dans une banque de données. Dans ce cas, les données sont **confidentielles.** Il est alors primordial de prendre les mesures nécessaires pour préserver ce caractère confidentiel. Ces mesures peuvent prendre plusieurs formes : par exemple, dans le cas d'une passation de groupe, tous les élèves remettent leur questionnaire dans une enveloppe qui est par la suite cachetée pour n'être qu'ouverte que par la personne chargée de la saisie et de l'analyse des données. Si la saisie des questionnaires est effectuée par une personne autre que celle qui est responsable du dépistage (i.e. une secrétaire, un technicien), l'utilisation d'un numéro d'identification sera privilégiée. **Seul le professionnel (ou la personne chargée de l'analyse des données) doit posséder la liste qui établit la correspondance entre les noms et les numéros d'identification.** Rappelons encore une fois l'importance **d'obtenir le consentement éclairé de l'élève et de ses parents** avant la passation, et ce, indépendamment des objectifs de l'école. Finalement, précisons que la personne chargée de superviser la passation de la TEDP doit préciser à l'élève l'utilisation qui sera faite de ses réponses ainsi que l'identité des personnes qui pourront y accéder.

Exemple d'une liste avec numéro d'identification:

Nom	Numéro d'identification
Robert Ouimet	10000
Stéphanie Jean	10001
Jean-François Bégin	10002
Isabelle Tremblay	10003

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

3.4. Procédure pour l'administration du questionnaire

Le questionnaire de la TEDP est de type « papier-crayon » et comporte 54 questions à choix multiples, divisées en plusieurs sections. Il peut être complété de façon **individuelle ou en groupe**. La passation individuelle est privilégiée pour établir le profil particulier d'un élève, ou encore lorsque les élèves ont besoin d'un soutien individualisé pour lire et comprendre les énoncés auxquels ils doivent répondre. La passation de groupe, quant à elle, est habituellement utilisée par un établissement qui veut produire un portrait de situation de son milieu. Néanmoins, un enseignant pourrait aussi entreprendre une démarche de dépistage auprès de l'ensemble des élèves de sa classe.

3.4.1. Protocole pour un seul élève

Bien souvent, un milieu souhaite faire compléter la TEDP par un élève qu'il soupçonne être un futur décrocheur ou qui présente des difficultés à l'école. **Souvenez-vous que la TEDP est un instrument psychométrique et que, comme dans toute démarche d'évaluation, les consentements des parents et de l'élève sont requis.** Selon les politiques du milieu, l'intervenant se préoccupera d'obtenir le consentement des parents. Un exemple de formulaire de consentement est fourni à l'annexe 2. Ce formulaire n'est présenté qu'à titre indicatif : vous pouvez le modifier ou utiliser tout autre formulaire répondant à vos besoins.

La démarche est alors entreprise, et celle-ci commence par une rencontre individuelle entre l'élève et l'intervenant responsable du dépistage. Au cours de cette rencontre individuelle, l'intervenant présente le questionnaire à l'élève : celui-ci s'intéresse à l'expérience scolaire de l'élève, il porte sur ses attitudes et comportements face à l'école.

L'intervenant remet ensuite le questionnaire à l'élève. Si celui-ci manifeste des difficultés de compréhension, l'intervenant peut reformuler légèrement la question en préservant le sens de l'énoncé. Les questions portant sur les parents sont souvent l'objet d'interrogations. Précisons que le terme « parents » désigne la ou les personnes significatives avec qui l'enfant habite (par exemple, pour un jeune en Centre jeunesse, il peut s'agir d'un éducateur). Si l'enfant habite avec ses deux parents mais que les deux ont des attitudes opposées (p. ex. la mère aide avec les devoirs, mais jamais le père), l'élève répond en fonction du soutien qu'au moins un de ses parents peut apporter.

Différentes philosophies au niveau de l'évaluation des apprentissages en éducation ont fait en sorte que différents systèmes de notation, autre que les pourcentages, sont apparus dans les écoles. Vous trouverez à l'annexe 1 une grille d'équivalence permettant aux élèves de transposer leur rendement sous forme de pourcentages.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Une fois le questionnaire complété, l'intervenant discute avec l'élève des suites de cette rencontre : après avoir compilé ses réponses au questionnaire, il le rencontrera à nouveau pour en discuter.

3.4.2. Protocole pour une passation de groupe

Un enseignant ou un intervenant de l'école ayant le mandat d'entreprendre une démarche de dépistage auprès d'une classe ou d'un petit groupe utilise sensiblement le même protocole que pour une passation individuelle, mais il distribue le questionnaire dans la classe à tous les élèves en même temps. L'étape supplémentaire consiste en la création d'une liste d'appariement : il inscrit un numéro de code sur chaque questionnaire et retranscrit ce numéro à côté du nom de l'élève auquel il l'apparie (sur la liste des élèves).

Si l'objectif de l'école est d'établir un portrait de situation de son milieu, elle implique donc une passation à grande échelle qui nécessite une préparation préalable. Dans un premier temps, la personne responsable de passation doit préparer le matériel, c'est-à-dire, préparer une enveloppe pour chaque groupe-classe identifiée au nom du professeur et au numéro du groupe, et y insérer le nombre de questionnaires requis. Le responsable doit également prendre soin d'inclure le protocole de passation à l'intention des enseignants (voir annexe 3) dans chacune des enveloppes et prévoir un mécanisme de retour des enveloppes contenant les questionnaires complétés.

Dans ce contexte, les données sont habituellement anonymes : les questionnaires n'ont donc pas à être munis d'un code d'appariement. Par ailleurs, le consentement parental n'est pas obligatoire. Toutefois, certains milieux, pour des raisons éthiques ou de fonctionnement interne, préfèrent qu'un consentement soit obtenu. Un exemple de formulaire de consentement pouvant être utilisé dans ce cadre est disponible à l'annexe 4.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

EN RÉSUMÉ :

- ✓ La TEDP s'adresse aux jeunes de 12 à 18 ans.
- ✓ Il faut prévoir 20 minutes pour que l'élève complète le questionnaire, incluant la section des dimensions complémentaires.
- ✓ Selon l'utilisation prévue des questionnaires, on choisira une passation anonyme ou confidentielle.
- ✓ Le questionnaire peut être complété en groupe ou de façon individuelle.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

SECTION 4

Guide d'utilisation du logiciel TEDP

Objectif de cette section :

1. Fournir un guide pas à pas de l'utilisation du logiciel.

La prochaine section est un guide pas à pas sur les différentes fonctionnalités de la TEDP. Vous verrez comment insérer des informations sur des élèves, saisir des données et afficher des résultats.

Installation du logiciel TEDP sur votre ordinateur

Veuillez suivre les directives suivantes :

1. Insérez le CD d'installation dans le lecteur de disques de votre ordinateur. Une fenêtre avec le logo de l'Université de Montréal apparaîtra. Cliquez sur **Next**. Une deuxième fenêtre s'ouvrira, cliquez de nouveau sur **Next**.

2. Lire les termes de la licence d'utilisation du logiciel. Cliquez sur **I accept the terms in the license agreement** puis cliquez sur **Next**.

3. Dans les cases **User name** et **Organization**, inscrivez votre nom et le nom de votre lieu de travail. Cliquez ensuite sur **Next.**

4. Cliquez sur **Install.** Le logiciel s'installera alors sur votre ordinateur. Une fois l'installation terminée, appuyez sur **Finish.**

Pour accéder au logiciel, dans le menu Démarrer, allez sur le programme **Université de Montréal** et cliquez sur **TEDP.**

Démarrage du logiciel la première fois

Pour accéder à la TEDP, un nom d'usager et un mot de passe doivent être inscrits. Par défaut, le **nom d'usager est « administrateur »** et le **mot de passe est « administrateur ».** Pour protéger la confidentialité des données que vous allez recueillir et pour vous assurer qu'aucune personne non autorisée n'accède aux données, vous devrez changer le mot de passe. Il vous est également possible de changer le nom d'usager.

Voici la procédure à suivre pour changer le nom d'usager ou le mot de passe :

1. Cliquez sur l'onglet **Sécurité / Gestion des usagers.**

2. Une fenêtre apparaîtra. Dans un premier temps, vous pouvez changer le nom d'usager. Pour ce faire, entrez un **nouveau** nom d'usager avec le mot de passe en vigueur (si vous n'avez pas changé le mot de passe, celui-ci est « administrateur »). Cliquez ensuite sur **Mettre à jour**.

3. Pour changer le mot de passe, inscrivez le mot de passe en fonction (si vous n'avez jamais changé le mot de passe, celui-ci est « administrateur »). Par la suite, inscrivez votre nouveau mot de passe. Inscrivez-le de nouveau pour confirmer votre choix. Cliquez sur **Mettre à jour.** Cliquez sur **Fermer** pour fermer la fenêtre.

ATTENTION : Veuillez choisir un mot de passe facile à mémoriser. En cas d'oubli, vous devrez désinstaller et réinstaller de nouveau le logiciel, occasionnant la perte de toutes les informations.

4.1 Fonctionnalités du volet « ÉLÈVES »

Gestion des dossiers des élèves

La première étape est d'inscrire, dans la base de données de la TEDP, les informations relatives aux élèves pour lesquels on souhaite saisir les réponses du ou des questionnaires complétés.

Insérer un nouvel élève

1. Dans l'onglet **Fichier**, sélectionnez **Gérer les dossiers élève.** Vous pouvez également cliquer sur l'icône suivante.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

2. Une nouvelle fenêtre apparaîtra, dans laquelle vous devez inscrire les informations d'identification demandées :

   i. numéro de l'élève (le code numérique que vous lui attribuez)
   ii. secteur (par exemple, régulier, adaptation scolaire, etc.)
   iii. niveau scolaire
   iv. date de naissance
   v. numéro d'école
   vi. numéro de classe
   vii. sexe.

3. Le numéro d'élève sert d'identificateur. Il est important de garder dans un fichier à part le nom de l'élève avec le code (numéro d'élève) qui lui est attribué.

4. Après avoir entré ces informations inscrites, cliquez sur l'icône **Enregistrer.**

5. Après avoir inséré un nouvel élève, son numéro est ajouté à la base de données du logiciel. Pour consulter les informations d'identification d'un élève, il suffit d'aller sur le menu déroulant de **No élève**, de sélectionner l'élève désiré et de cliquer sur l'icône de **Gestion des dossiers élève**.

Modifier les informations d'un élève

1. Sélectionnez l'élève dont vous souhaitez modifier les informations d'identification dans le menu déroulant **No élève.**

2. Cliquez sur l'icône de **Gestion des dossiers élève.**

3. La fenêtre avec les informations d'identification de l'élève apparaîtra. Cliquez sur l'icône de modification et inscrivez les modifications.

4. Cliquez sur **Enregistrer** pour sauvegarder les nouvelles informations. Fermez la fenêtre.

Supprimer les informations d'un élève

1. Sélectionnez l'élève que vous désirez supprimer de la base de données du logiciel dans le menu déroulant de **No élève.**

2. Ensuite, dans l'onglet **Fichier**, sélectionnez **Gérer les dossiers élève** ou cliquez sur l'icône correspondante. La fenêtre de gestion des dossiers élève apparaîtra.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

3. Cliquez sur l'icône **Effacer l'élève de la base de données.**

ATTENTION : L'utilisation de cette touche supprimera définitivement les informations de la base de données pour cet élève.

Saisir les réponses du questionnaire d'un élève

Lorsque les informations d'identification des élèves sont enregistrées, les réponses au questionnaire « *Mes sentiments à propos de l'école* » peuvent être saisies pour chaque élève. Deux options sont possibles :

1. Entrer les données par l'interface du logiciel;
2. Saisir les données dans un fichier Excel fourni et importer les données dans le logiciel.

L'entrée des données par l'interface du logiciel est utile quand il a seulement quelques questionnaires à saisir. Pour un nombre plus important d'élèves (par exemple, toute une classe ou l'ensemble de l'école), l'utilisation du fichier Excel accélère le processus. Voici la démarche à suivre pour chacune de ces options :

1. Utilisation de l'interface du logiciel

a. Insérer un questionnaire

Avant de saisir les réponses d'un élève, il faut d'abord « insérer un questionnaire » pour cet élève : sélectionnez, à l'aide du menu déroulant, le numéro de l'élève pour qui vous voulez insérer un questionnaire.
Dans l'onglet **Fichier**, sélectionnez **Insertion questionnaire**.
Vous pouvez également cliquer sur l'icône **Insertion questionnaire**.

Une fenêtre vous demandant la date de passation du questionnaire (la date à laquelle vous avez fait compléter le questionnaire à l'élève) et indiquant le numéro de l'élève apparaîtra. La date de passation peut être utile si vous effectuez un suivi en faisant compléter à nouveau le questionnaire par un ou plusieurs élèves. Une fois la date de passation inscrite, cliquez sur **OK**.

Note : la date de passation est nécessaire pour différencier une première d'une deuxième passation pour un élève ou pour un groupe. Toutefois, le logiciel ne permet pas de créer un même groupe à partir de plusieurs dates de passation. Il est donc conseillé, dans le cas d'une passation de groupe qui se

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

déroulerait sur plusieurs jours, d'inscrire la même date de passation pour tous les élèves.

Lorsque le questionnaire aura été inséré et une date de passation sélectionnée, le libellé des questions ainsi qu'un espace pour saisir les informations apparaîtront dans la fenêtre de l'onglet **Questionnaire élève.** Vous n'avez qu'à cliquer sur l'onglet **Questionnaire élève** et à sélectionner la date de passation dans le menu déroulant. Entrez les réponses de l'élève dans la colonne de droite (intitulée « Score »). La saisie commence à la question 4 puisque les questions 1 à 3 ont déjà été inscrites (informations d'identification de l'élève). Pour connaître les valeurs associées à chacune des réponses et saisir le code approprié, référez-vous au questionnaire contenant les codes de saisie à l'annexe 5.

Par exemple, selon ce système, à la question 4, un élève qui rapporte un rendement en français variant entre 66 et 70% se verrait attribuer le code de saisie 67, alors qu'un élève avec un rendement entre 46 et 50% se verrait attribuer le code 47. À la question 8, un élève qui répond, à propos de ses notes, être « plus fort que la moyenne » se verrait attribuer le code 4, alors qu'un élève « parmi les moins bons » se verrait attribuer le code 1. **Important : si un élève omet de répondre à une ou plusieurs questions, inscrire le code de saisie « 9 » aux questions pour lesquelles l'élève n'a pas répondu. Cela indiquera au logiciel la présence d'une valeur manquante.**

b. Compiler un questionnaire

La compilation des questionnaires est l'étape où les calculs nécessaires à l'obtention des résultats sont effectués. Lorsque les données pour un élève sont saisies, cliquez sur l'icône **Compiler un questionnaire** (en haut à droite de l'écran).

Un message confirmant que le questionnaire a été compilé apparaîtra. Cliquez sur **OK.** Les résultats pour l'élève sélectionné sont maintenant accessibles.

2. Utilisation du fichier Excel

Mise en garde : l'utilisation du fichier Excel pour la saisie des données des questionnaires TEDP nécessite quelques connaissances préalables et une certaine habitude à travailler avec Excel. Celle-ci n'est recommandée que si vous êtes à l'aise avec le logiciel et si vous avez un nombre important de questionnaires à saisir.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

L'utilisation du fichier Excel fait en sorte que vous n'avez pas à saisir au préalable les informations d'identification pour chacun des élèves sur l'interface de la TEDP. Ces informations sont saisies dans le fichier Excel. Vous n'avez pas non plus à insérer des questionnaires dans l'interface du logiciel de la TEDP.

Avant d'utiliser le fichier Excel, les macros qui y sont incluses doivent être activées. Vous n'aurez à faire cette étape qu'une seule fois : par la suite, votre logiciel sera correctement configuré : Ouvrez le logiciel Excel. Cliquez sur l'onglet **Outils / Macro / Sécurité.** Sélectionnez le niveau de sécurité **moyen.** Cliquez sur **OK** et fermez le logiciel. Celui-ci est maintenant configuré pour l'utilisation du fichier inclus dans la TEDP.

À partir du logiciel TEDP, cliquez sur l'icône **Insérer des élèves avec Excel** pour accéder à ce fichier Excel.

Une fenêtre s'ouvrira. Cliquez sur le fichier **Importation,** puis sur **Ouvrir.** Un message vous demandera si vous voulez désactiver ou activer les macros. Cliquez sur **Activer les macros.**

Les premières colonnes servent à entrer les informations d'identification. **Attention : pour le sexe, le secteur et le niveau, il faut inscrire les codes suivants** :

Sexe	Secteur	Niveau
F : Féminin	as : adaptation scolaire	p5 : primaire 5
M : Masculin	j : jeune régulier	p6 : primaire 6
	a : adulte	s1 : secondaire 1
		s2 : secondaire 2
		…
		s5 : secondaire 5

Après avoir saisi les informations d'identification d'un élève, entrez ses réponses au questionnaire. Utilisez le questionnaire de l'annexe 5 qui inclut les codes de saisie (consultez l'exemple de la section précédente (1a)). Lorsque vous avez terminé la saisie pour tous les élèves, cliquez sur **Importer** : les informations s'effaceront alors du fichier Excel et se retrouveront dans le logiciel TEDP. Fermez le fichier Excel et retournez sur l'interface de la TEDP.

Si vous avez entré des codes de saisie invalides (par exemple, par erreur, vous avez inscrit 5 dans une case dont les scores possibles sont 1 à 4), un message vous indiquera que l'importation des données ne peut se faire. Le signe #### apparaîtra dans les cellules Excel à la place au score erroné. Corrigez les erreurs et cliquez de nouveau sur **Importer.**

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Vous n'avez pas le temps de terminer la saisie en une seule séance de travail (lorsque vous saisissez les informations de plusieurs élèves)? Vous pouvez alors importer dans la TEDP les données des élèves que vous avez eu le temps de saisir et continuer ultérieurement avec un fichier vide, ou alors enregistrer sous un autre nom le fichier **Importation** et le compléter plus tard. **Attention : si vous interrompez une session, toutes les données qui n'ont pas été importées ou enregistrées sous un autre nom dans Excel seront perdues.**

Compilation de tous les questionnaires

Après la saisie des données, il faut compiler les questionnaires pour que les calculs relatifs aux différentes échelles s'effectuent. Dans l'onglet **Fichier**, sélectionnez **Compiler tous les questionnaires.**

Modification dans un questionnaire

Il est possible de modifier ultérieurement certaines ou toutes les réponses du questionnaire d'un élève. Pour ce faire, sélectionnez dans un premier temps un numéro d'élève et la date de passation du questionnaire que vous désirez modifier. Apportez les changements. N'oubliez pas de répéter l'étape de compilation du questionnaire pour que les résultats se mettent à jour.

Consulter les résultats et produire les rapports

Suite à la compilation des données, vous pouvez consulter le rapport (les résultats) produit par le logiciel pour un seul élève, pour l'ensemble du groupe ou pour un sous-groupe prédéfini.

Rapports individuels

Pour chaque élève, deux rapports sont disponibles. Le premier, intitulé « Fiche de l'élève », fournit les informations sur les résultats des échelles de la TEDP : indice de risque, retard scolaire, moyenne math-français, engagement scolaire, type de décrocheur, indiscipline scolaire, intention de poursuivre les études, intention de décrocher, effort scolaire, sentiment de compétence et de contrôle, investissement parascolaire, soutien et valorisation scolaire des parents. L'interprétation des résultats de ce rapport est détaillée à la section 5.

Le deuxième rapport précise les avantages perçus par l'élève au décrochage. Les réponses à ces questions permettront au professionnel de situer les principales motivations de l'élève à décrocher.

Pour afficher le rapport d'un élève, cliquez sur l'onglet **Rapport élève**. Sélectionnez ensuite, dans le menu déroulant, le numéro d'élève voulu ainsi qu'une date de passation pour cet élève. Cliquez sur l'icône **Aperçu**.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Le rapport **Fiche de l'élève** apparaîtra alors : vous pouvez l'imprimer ou le consulter à l'écran. Pour accéder au deuxième rapport (les avantages au décrochage), cliquez sur **Close.** Après avoir consulté ou imprimé le deuxième rapport, cliquez de nouveau sur **Close** pour retourner au logiciel.

4.2 Fonctionnalités du volet « GROUPE »

L'utilité principale du volet « Groupe » est qu'il permet d'identifier un groupe d'élèves en fonction de critères de dépistage.

Dépistage

L'option **Dépistage** est utile pour détecter rapidement des élèves en fonction d'un critère de votre choix. Par exemple, vous pourriez être intéressé à avoir la liste des élèves ayant un indice de risque supérieur à 50. Ou encore, connaître rapidement tous les élèves ayant un retard scolaire d'au moins 2 ans. Le logiciel de la TEDP vous présentera la liste des élèves correspondant au(x) critère(s) que vous lui aurez indiqué(s).

Cliquez sur l'onglet **Visualiser** et sélectionnez **Statistiques Groupe.** Une série de nouveaux onglets apparaîtront. Le premier onglet, **Groupe**, présente le tableau complet des élèves que vous avez inscrits dans la TEDP. Outre le secteur d'étude et le sexe de chacun, on retrouve des informations sur chacune des dimensions évaluées par le questionnaire. C'est à partir de cet onglet que le dépistage s'effectue.

Dans la barre d'outils, sélectionnez, à l'aide du menu déroulant situé à droite du mot **Dépistage,** l'échelle qui servira de critère de sélection des élèves. Par exemple, si vous choisissez d'identifier les jeunes qui présentent un retard scolaire, sélectionnez le critère « retard ». Par la suite, précisez une valeur au « critère » de retard. À droite, inscrivez la valeur du critère choisi et indiquez si vous désirez que le résultat de la recherche soit égal, plus grand ou plus petit que la valeur de ce critère. Ainsi, pour identifier les élèves ayant un retard d'au moins 2 ans, sélectionnez l'échelle « Retard », le signe « plus grand ou égal que » et la valeur « 2 ». Finalement, cliquez sur l'icône **Exécuter une recherche.**

Pour retourner à la liste complète des élèves, sélectionnez **NoSujet** dans le menu déroulant du dépistage, effacez les critères de recherche et cliquez sur **Exécuter une recherche.**

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Description

L'onglet **Description** fournit les statistiques décrivant le groupe d'élèves inscrits dans la TEDP. Pour chaque niveau scolaire, le logiciel fournit le nombre de classes, l'âge moyen des élèves et le pourcentage de garçons. Au bas du tableau, les statistiques totales pour chacune de ces variables sont données.

Rapport de groupe

L'onglet **Rapport groupe** permet d'obtenir un graphique illustrant la proportion d'élèves à risque de décrocher en fonction de leur profil spécifique de décrocheur.

Pour obtenir ce graphique, il suffit de choisir une date de passation puis de cliquer sur l'icône **Aperçu**.

Le graphique apparaîtra sur une autre page que vous pouvez imprimer et conserver dans vos dossiers. Pour retourner à la TEDP, cliquez sur **Close.**

Création de groupes personnalisés

La TEDP permet de créer des sous-groupes personnalisés et d'obtenir des informations pour ces sous-groupes. Par exemple, vous pourriez être intéressé à obtenir les résultats à la TEDP pour tous les garçons de secondaire 3. Il suffit alors de créer ce sous-groupe, puis d'afficher le rapport.

Pour créer un sous-groupe personnalisé, cliquez sur l'onglet **Visualiser** et sélectionnez **Statistiques Groupe.** Cliquez ensuite sur l'onglet **Groupes personnalisés** puis, sur l'icône **Créer des groupes personnalisés.** Une fenêtre présentant les paramètres à partir desquels vous pouvez créer un sous-groupe s'ouvrira. Il vous sera demandé de nommer votre groupe et de choisir une date de passation. Indiquez ensuite les paramètres désirés : numéro de classe, niveau scolaire, âge, sexe. Une fois les paramètres inscrits, cliquez sur **Exécuter.**

Les élèves correspondant aux critères spécifiés apparaîtront dans la fenêtre de gauche avec les informations les concernant (classe, école, niveau scolaire, âge et sexe). Vous pouvez alors sélectionner individuellement les élèves que vous désirez inscrire dans votre sous-groupe ou encore tous les sélectionner. Pour sélectionner un élève à la fois, cliquez sur le numéro de cet élève et ensuite sur la **flèche simple**. Pour sélectionner tous les élèves inscrits dans la fenêtre de gauche, cliquez sur la **double-flèche**. Cliquez ensuite sur l'icône **Sauvegarder.** Un message vous indiquera alors que le sous-groupe a été sauvegardé. Procédez ensuite à l'étape du dépistage, et vous obtiendrez les résultats des différentes échelles de la TEDP pour ce sous-groupe.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

SECTION 5

Interprétation des résultats

Objectifs de cette section :

1. Connaître les enjeux reliés au choix d'un point de coupure de l'indice de risque.
2. Connaître les critères d'interprétation des différentes dimensions.
3. Savoir interpréter une fiche de résultat de l'élève.

5.1. Connaissances et compétences requises pour l'analyse et l'interprétation de la TEDP

L'utilisation inadéquate d'instruments d'évaluation et de dépistage peut porter préjudice aux personnes soumises à l'évaluation. Pour cette raison, le responsable de l'analyse et de l'interprétation de la TEDP doit être un professionnel (p. ex. psychoéducateur, psychologue, travailleur social, conseiller d'orientation, etc.) possédant des connaissances minimales en psychométrie et utilisation d'instruments de mesure. Cette personne doit avoir préalablement suivi la formation à l'utilisation de la TEDP. Par ailleurs, si l'outil informatique est convivial et relativement simple à utiliser, il requiert tout de même un minimum de connaissances en informatique.

Il est important que toutes les personnes mandatées pour le processus de dépistage s'impliquent dans l'ensemble de la démarche afin de bien en saisir les enjeux. Celles-ci devront signer une entente de respect de la confidentialité des réponses. Pour plus d'informations sur les aspects éthiques, référez-vous à la section 1.

5.2. Interprétation de l'indice de risque

5.2.1. Établir un point de coupure

Le choix d'un point de coupure, c'est-à-dire le score à partir duquel un élève est considéré à risque de décrocher, est la première décision clinique à laquelle est confrontée la personne responsable de l'analyse des résultats. Pourquoi est-il important d'établir un point de coupure? À l'heure actuelle, il n'existe aucun questionnaire ou test de dépistage qui permette de prédire sans risque d'erreur l'appartenance à un groupe. Même en médecine, les tests diagnostiques de pointe échouent parfois à dépister une maladie chez une personne qui en est porteuse. De la même façon, il peut arriver qu'une procédure de dépistage mène à l'identification d'une maladie chez une personne qui est en réalité en parfaite santé. C'est ce qu'on appelle les « faux positifs » et les « faux négatifs ».

Dans le cas du décrochage scolaire, un « faux positif » est un élève identifié à risque de décrocher alors que, sans aucune intervention, celui-ci n'aurait pas abandonné l'école. À l'inverse, un « faux négatif » est un élève jugé non à risque suite à la procédure de dépistage et qui abandonnera l'école. Ainsi, on ne peut être assuré qu'un élève qui obtient un résultat très élevé (par exemple 1) à l'indice de risque abandonnera l'école, pas plus qu'il est exclu qu'un élève ayant un résultat de 0,20 ne décroche avant d'avoir obtenu un diplôme.

Un faux positif est un élève identifié à risque de décrocher alors que sans aucune intervention, ce jeune n'aurait pas décroché.

À l'inverse, un faux négatif est un élève identifié comme étant non à risque par le dépistage et qui éventuellement, décrochera.

Dans une démarche de dépistage, ces erreurs potentielles de classification sont généralement interprétées à partir des notions de *spécificité* et de *sensibilité* de la mesure. La spécificité d'une mesure renvoie à sa capacité à bien classer les individus non à risque : c'est la proportion d'élèves non à risque que l'instrument parvient à identifier comme tel. À l'inverse, la sensibilité permet de classifier adéquatement les individus à risque : c'est la proportion de décrocheurs que l'instrument parvient à détecter. Un bon instrument réussit à maximiser la sensibilité, tout en conservant une bonne spécificité. Par ailleurs, plus un instrument est spécifique (point de coupure élevé), plus il maximise la proportion d'individus considérés non à risque : le nombre de ciblés est donc réduit, tout comme l'est le nombre de faux positifs, alors que le nombre de faux négatifs est plus élevé. Par opposition, plus un instrument est sensible (petit point de coupure), plus il maximise la proportion d'individus considérés à risque : le nombre de ciblés est donc élevé, tout comme l'est le nombre de faux positifs, alors que le nombre de faux négatifs est réduit.

La présence de cas de faux positifs et de faux négatifs est cependant inévitable. L'intervenant qui amorce une démarche de dépistage doit prendre une décision clinique afin d'identifier le point de coupure le plus approprié. Une

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

telle décision devra notamment être orientée en tenant compte de différents paramètres telles les caractéristiques de la clientèle et les conséquences du classement sur les individus, mais surtout les objectifs précis de la démarche, les ressources disponibles et les interventions qui seront implantées.

Le point de coupure est déterminé en fonction :
- des caractéristiques de la clientèle;
- des conséquences du classement sur les individus;
- des objectifs de la démarche;
- des ressources disponibles;
- des interventions qui seront implantées.

Par exemple, si le traitement efficace d'une maladie grave est la prise quotidienne de vitamine C, nous voudrons atteindre le plus de porteurs de la maladie possible (petit point de coupure) et acceptons assez bien que, ce faisant, plusieurs personnes n'ayant pas la maladie soient détectées comme étant porteuses (faux positifs) et traitées. Puisque le traitement est bénin pour une personne en santé et qu'il est peu onéreux, le risque est acceptable. A l'inverse, si le traitement est l'amputation d'un membre, on voudra minimiser les cas où des gens n'ayant pas la maladie subissent le traitement (choix d'un point de coupure élevé).

Le choix d'un point de coupure constitue une décision clinique spécifique à chaque démarche de dépistage : la détermination d'un score limite qui optimise la proportion de bonnes prédictions tout en gardant une marge acceptable de fausses prédictions. Ainsi, si l'école implante un système d'émulation avec récompenses intéressantes pour favoriser l'effort scolaire chez des décrocheurs potentiels, il sera bénéfique de fixer un point de coupure qui englobe plus d'individus, même si certains ne décrocheront pas (sensibilité élevée : peu de faux négatifs, davantage de faux positifs). Au contraire, si l'intervention proposée est le placement en classe spéciale, le milieu aura avantage à sélectionner un point de coupure qui détecte moins de décrocheurs, mais qui évitera aux élèves non à risque de subir une intervention plus intensive (spécificité élevée, peu de faux positifs, davantage de faux négatifs). La prochaine partie offrira des balises qui guideront l'intervenant dans le choix du point de coupure.

Le point de coupure de l'indice de risque est choisi en fonction des objectifs de la démarche (par exemple, selon l'intervention prévue) et des caractéristiques des élèves (par exemple, des élèves du primaire).

Dans le cas précis de la TEDP, rappelons que l'indice de risque est compris en 0 et 1[4] (voir section 2 pour plus de détails). Par défaut, seuls les élèves qui présentent un indice de risque de 0,35 ou plus sont classés en fonction de leur profil de décrocheur[5]. Cela n'implique pas que tous les élèves présentant un indice de risque supérieur à 0,35 soient des décrocheurs potentiels, mais plutôt qu'on commence à reconnaître la présence d'un risque à partir de ce score. La

[4] Toutefois, dans le rapport individuel de l'élève, ce score est mis sur 100. Ainsi, un score de 0,5 équivaut à 50.

[5] À partir de ce point de coupure, on observe, lors de l'analyse de validation, une différence entre les élèves se situant sous ce point de coupure et les élèves se situant au-dessus de ce point de coupure dans leur statut réel après suivi (décrochage réel).

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

personne responsable de l'interprétation des données devra donc préalablement établir un point de coupure, soit le résultat à partir duquel il considère que les élèves présentent un risque significatif de décrocher, en fonction des critères que nous venons d'exposer : on peut choisir un point de coupure différent selon les caractéristiques des élèves et selon les objectifs de la démarche.

5.2.2. La prise de décision avec la TEDP

Vous trouverez sous forme de tableaux à l'annexe 6 différents paramètres pertinents au choix du point de coupure en fonction du sexe et de l'âge du sujet ou du groupe cible. Les informations concernant l'échantillon y sont aussi résumées. Ces tableaux présentent les résultats pour la cohorte totale (i.e. l'ensemble de tous les élèves de notre échantillon ayant servi à la validation de la TEDP, soit environ 30 000 élèves), pour la cohorte totale en fonction du sexe (garçons et filles de 13 à 16 ans) ainsi que pour les garçons et les filles de façon séparée en fonction de leur âge (13 ans, 14 ans, 15 ans et 16 ans). Le choix du point de coupure s'effectue à l'aide du tableau descriptif le plus précis, en fonction des caractéristiques du groupe de référence (sexe et âge) auprès duquel s'opère la démarche de dépistage. Ainsi, dans le cas d'une démarche visant l'implantation d'un programme d'intervention auprès des garçons de tous âges à risque de décrocher, l'intervenant utilisera le tableau « Garçons total ». Pour toute l'école, il privilégiera le tableau « Cohorte total ». Prenons ce dernier tableau en guise d'exemple.

Cohorte TOTAL	Point de coupure	TBASE	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,093	1936	8508	18193	616	68%	76%	0,79
	0,40	0,093	1847	7348	19353	705	72%	73%	0,79
	0,45	0,093	1750	6280	20421	802	76%	70%	0,79
	0,50	0,093	1655	5477	21224	897	80%	65%	0,79
	0,55	0,093	1532	4615	22086	1020	83%	60%	0,79
	0,60	0,093	1399	3856	22845	1153	86%	55%	0,79
	0,65	0,093	1270	3238	23463	1282	88%	50%	0,79
	0,70	0,093	1143	2704	23997	1409	90%	45%	0,79

Les colonnes qui nous intéressent plus particulièrement sont le ***point de coupure***, la ***spécificité*** et la ***sensibilité***. Le point de coupure constitue l'indice de

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

risque. Selon nos analyses de validation, pour un indice de risque de 35 (0,35), la TEDP a une spécificité de 68% et une sensibilité de 76%. Ainsi, avec un point de coupure de 35, la TEDP parvient à détecter 76% des décrocheurs réels (24% de faux négatifs), et parvient à identifier comme tel 68% des élèves non à risque (32% de faux positifs).

L'intervenant qui sélectionnerait un point de coupure plus sévère de 0,70 (c'est-à-dire les élèves qui ont obtenu un indice de risque de 70 et plus, donc un nombre plus petit d'élèves) verrait augmenter la spécificité, mais diminuer la sensibilité. Autrement dit, avec ce point de coupure, la TEDP parvient à détecter seulement 45% des décrocheurs réels (55% de faux négatifs), alors qu'il parvient à identifier comme tel 90% des élèves non à risque (seulement 10% de faux positifs). Cela implique que beaucoup de décrocheurs éventuels ne sont pas identifiés par le questionnaire, mais que très peu d'élèves non à risque seront ciblés.

Comment faire le meilleur choix d'un point de coupure? Est-il préférable de cibler un plus grand nombre de décrocheurs potentiels au risque d'intervenir auprès d'un grand nombre d'élèves qui ne décrocheraient pas ou, à l'inverse, de laisser passer entre les mailles du filet un certain nombre de décrocheurs, tout en diminuant les chances d'offrir une intervention à des élèves qui n'en ont pas besoin? Comme nous l'avons mentionné dans la section portant sur l'éthique, le dépistage d'individus à risque de développer un problème d'adaptation s'accompagne d'une obligation d'intervenir auprès d'eux. C'est ici que l'intervenant doit prendre une décision en fonction des enjeux cliniques et organisationnels du milieu :

- Quelles sont les ressources humaines, financières et matérielles allouées par le milieu aux interventions à mettre en place auprès des élèves ciblés?

- Veut-on proposer une intervention universelle ou ciblée? Laquelle? S'agit-il d'une intervention qui peut être implantée auprès d'un grand nombre d'élèves ou, au contraire, s'implante-t-elle uniquement en groupes restreints?

- Le fait d'être sélectionné à participer à une intervention peut-il causer un préjudice à l'élève (i.e. être étiqueté par ses pairs et le personnel, être victime de moqueries, manquer des activités plaisantes qui ont lieu pendant l'intervention, l'ouverture d'un dossier qui l'accompagnera dans son cheminement académique, etc.)?

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

L'équipe (ou l'intervenant) mandatée pour la démarche de dépistage doit répondre à ces questions avant d'établir son point de coupure. Si le milieu considère une intervention de type universel (qui s'adresse à tous ou à la majorité des élèves) demandant peu de ressources et peu intrusive, il est préférable de choisir un point de coupure qui maximise la sensibilité (donc un point de coupure près de 35) : même si plusieurs élèves ciblés ne décrocheront pas, le préjudice potentiel est peu sévère et les ressources disponibles suffisantes (un peu comme le traitement à la vitamine C de notre exemple précédent). Toutefois, pour une intervention très coûteuse exigeant un encadrement (ratio intervenant/élève) élevé et qui constitue un risque d'étiquetage négatif pour l'élève, on privilégiera une plus grande spécificité (donc un point de coupure plus élevé). On veut alors éviter que des élèves qui ne décrocheraient pas (faux positifs) subissent un préjudice quelconque (comme dans l'exemple de l'amputation). Bien entendu, une plus grande spécificité implique aussi que plusieurs décrocheurs potentiels ne seront pas rejoints par l'intervention, car ils seront passés à travers les mailles du filet.

Bref, le choix d'un point de coupure revêt une certaine complexité et une part d'incertitude. La connaissance du milieu et des objectifs du dépistage par l'intervenant ainsi qu'une évaluation approfondie des enjeux cliniques et organisationnels de la démarche guideront le choix à privilégier.

5.3. Interprétation des échelles complémentaires

5.3.1. Standardisation des données

Pour les échelles complémentaires (motivation scolaire, investissement parascolaire et perception de l'élève de l'engagement parental), les résultats du profil individuel et de groupe sont présentés sous forme standardisée à partir de scores-t établis sur la base d'une norme en fonction du sexe et de l'âge. La standardisation est un processus qui permet d'uniformiser les échelles de mesure afin de pouvoir les comparer entre elles et à une norme de référence. Prenons l'exemple de l'engagement parental. Il est normal que les parents d'une adolescente de secondaire 1 soient beaucoup plus impliqués dans le suivi scolaire de leur enfant que ceux d'une fille en secondaire 5. C'est pour tenir compte de cette différence que les résultats obtenus sont standardisés. La norme de référence de la TEDP a été tirée de l'évaluation de 69 écoles secondaires participant à la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA). La formule utilisée pour transformer les scores bruts en scores-t est présentée à l'annexe 7, tout comme les moyennes et les écarts-types à partir desquels ont été construites les normes selon le sexe et l'âge.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

5.3.2. Comment interpréter un score-t?

Transformer un résultat brut en un score-t ramène les moyennes de chacune des échelles à 50 et les écarts-types à 10. Ainsi, on délimite une zone entre 40 et 60 qui correspond à la norme (dans un échantillon normatif, 68% des élèves s'y retrouvent). Les jeunes dont les résultats se situent en dessous de 40 sur une échelle particulière (plus d'un écart-type sous la moyenne), par exemple sur la motivation, présentent une motivation plus faible que la moyenne. À l'inverse, ceux dont les résultats se situent au-dessus de 60 (plus d'un écart-type au-dessus de la moyenne) présentent une motivation plus élevée que la norme.

Score-t :

- 39 et moins : plus faible que la moyenne
- entre 40 et 60 : dans la moyenne
- 61 et plus : plus fort que la moyenne

En s'attardant au tableau de l'annexe 7, on constate, par exemple, qu'un garçon de 18 ans qui obtient une moyenne 1,98 sur l'échelle d'investissement parascolaire se trouve exactement sur la moyenne et obtient donc un score-t de 50. Or, un score-t de 50 pour une fille du même âge correspond à une moyenne de 1,72 (et une fille qui obtiendrait un score de 1,98 aurait un score-t de 52,7). **Les scores-t sont directement calculés par le programme en fonction du sexe et de l'âge.** Il s'agit donc simplement de savoir interpréter ces scores-t : entre 40 et 60, l'élève se situe dans la norme en fonction de son sexe et de son âge pour une échelle donnée. Plus son résultat est faible (particulièrement sous 40), plus il est à risque. À l'inverse, un élève dont le score est supérieur à 60 se situe au-dessus de la norme en fonction de son âge et de son sexe et présente donc peu de risque.

En résumé…

- ✓ **Le choix du point de coupure permettant d'identifier les élèves à risque d'abandonner l'école doit se faire en fonction des caractéristiques des élèves et de l'utilisation prévue du dépistage.**
- ✓ **Les résultats des élèves sur les échelles complémentaires (motivation, investissement parascolaire et engagement parental) sont présentés sous forme de résultats bruts et de résultats standardisés (scores-t).**

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

5.4. Un exemple d'interprétation des résultats d'un élève

Après avoir saisi les données d'un élève et demandé le **Rapport élève**, vous obtenez la fiche de l'élève, reproduite ci-dessous. L'interprétation de chacune des dimensions vous sera expliquée à l'aide de l'exemple de l'élève 2012, un garçon de 15 ans qui poursuit actuellement ses études en secondaire 3 au secteur régulier.

Université de Montréal

Fiche de l'élève

NoÉlève : 2012 **Age :** 15 **Sexe :** M

Secteur : Jeune régulier **Niveau :** Secondaire 3 **Date de Passation :** 2006-01-12

1. Probabilité générale de décrocher

1.1	**Indice de risque :**	**88**	
1.2	Rendement scolaire moyen :	73 %	
1.3	Retard :	1 année(s)	
1.4	Engagement scolaire :	4	(minimum possible 4, maximum possible 18)

2. Type de décrocheur potentiel

2.1	**Typologie :**	**Désengagé(e)**	
2.2	Indiscipline scolaire :	2	(minimum possible 0, maximum possible 6)

3. Processus décisionnel

3.1	**Intention de poursuivre ses études/terminer mon secondaire :**	**Cela ne me fait rien, ne me dérange pas**	
3.2	**Intention de décrocher :**	**J'ai déjà pensé abandonner l'école**	
3.3	Avantages perçus au décrochage :	11	(minimum possible 0, maximum possible 11)

4. Motivation scolaire		**Résultat Brut**	**Résultat Standardisé (Score T)**
4.1	Effort Scolaire :	1,5	34,4
4.2	Sentiment de compétence et de contrôle :	2,8	55,5
5.	Investissement parascolaire :	2	50,2

6. Perception de l'engagement parental		**Résultat Brut**	**Résultat standardisé (Score T)**
6.1	Valorisation scolaire des parents :	2,5	29,6
6.2	Soutien des parents :	3	49,4

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Le bilan individuel de l'élève (fiche de l'élève) se divise en six sections, soit la probabilité générale de décrocher, le type de décrocheur potentiel, le processus décisionnel, la motivation scolaire, l'investissement parascolaire et la perception de l'engagement parental.

1. Probabilité générale de décrocher

1.1. Indice de risque

L'indice de risque de décrochage est calculé à l'aide de trois échelles : le retard, le rendement et l'engagement scolaires. Plus un élève présente un score élevé, plus le risque qu'il décroche éventuellement est élevé. L'indice de risque ne constitue toutefois pas une probabilité à proprement parler : un élève qui obtiendrait un score de 100 n'abandonnera pas nécessairement l'école, puisque d'autres facteurs peuvent influencer un éventuel passage à l'acte (tels les avantages perçus au décrochage et d'autres facteurs scolaires ou personnels). Avec son score de 88, l'élève 2012 présente quand même un risque très élevé de décrocher.

1.2. Rendement scolaire moyen

Le rendement scolaire moyen (moyenne des notes en français et en mathématiques) nous renseigne sur les difficultés scolaires de l'élève. Dans le cas de l'élève 2012, son rendement scolaire moyen autorévélé est de 73%, ce qui le classe dans la moyenne. Pour plus de justesse et afin de pouvoir évaluer l'évolution du niveau de rendement de l'élève, il est recommandé aux intervenants de consulter directement le bulletin de l'élève.

1.3. Retard scolaire

Le retard scolaire est le nombre d'années de retard que l'élève a accumulé dans son cheminement académique. De nombreuses recherches ont associé le redoublement scolaire et le décrochage. Plus un élève accumule de retard, plus le risque de décrochage est élevé.

1.4. Engagement scolaire

Les résultats sur l'échelle d'engagement peuvent varier entre 4 et 18. Un élève qui obtient un résultat élevé considère que l'école et les notes sont importantes et s'y investit. Avec un résultat de 4 (le plus bas qu'il est possible d'obtenir), l'élève 2012 ne semble pas du tout engagé face à l'école.

2. Type de décrocheur potentiel

2.1. Typologie

La typologie indique à l'intervenant le profil de décrocheur potentiel correspondant aux caractéristiques de l'élève. Celle-ci est utile dans le choix des

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

interventions à privilégier auprès de l'élève. L'élève 2012 a le profil du décrocheur Désengagé.

2.2. Indiscipline scolaire

L'échelle d'indiscipline varie entre 0 et 6, un résultat élevé reflétant un haut niveau d'indiscipline. Avec son résultat de 2, l'élève 2012 présente peu de comportements d'indiscipline.

3. Processus décisionnel

3.1. Intention de poursuivre ses études/terminer mon secondaire

Cette question présente les aspirations scolaires de l'élève : « *Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard?* ». La réponse de l'élève 2012 démontre une certaine ambivalence : il ne tient pas nécessairement à terminer son secondaire, mais n'exclut pas non plus la complétion de ses études.

3.2. Intention de décrocher

Cette question permet aux professionnels d'évaluer l'**urgence de l'intervention**. Elle indique si l'élève a déjà songé ou songe **sérieusement** à abandonner l'école, et ce, dans les 6 prochains mois, 3 prochains mois ou 30 prochains jours. À partir de cette question, un intervenant peut décider de cibler un jeune qui indique vouloir décrocher prochainement, mais qui ne répond pas nécessairement au point de coupure préalablement fixé. Dans le cas de notre élève, il aurait déjà pensé ou pense abandonner l'école, mais sans donner de limite de temps. Il ne semble donc pas prêt à passer à l'acte.

3.3. Avantages perçus au décrochage

Le résultat présenté reflète le nombre d'avantages que l'élève perçoit à abandonner ses études. Plus le résultat est élevé, plus l'élève perçoit de nombreux avantages, à plusieurs niveaux : se sentir mieux, avoir moins de problèmes, avoir des gains matériels, etc. Le résultat de l'élève 2012 indique qu'il perçoit un net avantage à décrocher (totalement d'accord ou plus ou moins d'accord) pour toutes les questions.

Le second rapport, intitulé « Perception des avantages à décrocher », apparaît en même temps que la Fiche de l'élève : il vous suffit de fermer la Fiche de l'élève pour voir apparaître le second rapport. Chacune des questions est indiquée, ainsi que les réponses de l'élève. L'examen de ce deuxième rapport pour l'élève 2012 (ci-dessous) indique qu'il perçoit des gains importants sur tous les aspects (i.e. se sentir mieux, avoir moins de problèmes, les personnes importantes pour lui seraient d'accord), mais plus particulièrement au niveau des gains matériels (totalement d'accord).

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Université de Montréal

Résultats individuels
Perception des avantages à décrocher

NoÉlève : 2012 **Age :** 15 **Sexe :** M

Secteur : Jeune régulier **Niveau :** Secondaire 3 **Date de Passation :** 2006-01-12

Abandonner l'école... je pense que je me sentirais mieux

Je pourrais faire ce que je veux si j'abandonnais l'école	Plus ou moins d'accord
En abandonnant l'école, je ferais quelques chose qui est bon pour moi	Plus ou moins d'accord
Je serais plus heureux en abandonnant l'école	Plus ou moins d'accord

Abandonner l'école... je pense que je vais avoir moins de problèmes

Si j'arrêtais d'aller à l'école, j'arreterais aussi de vivre des échecs	Plus ou moins d'accord
J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école	Plus ou moins d'accord
Je n'aurais plus de conflit avec les adultes si je lachais l'école	Plus ou moins d'accord
J'aurais moins tendance à faire des mauvais coups si je n'allais pas à l'école	Plus ou moins d'accord

Abandonner l'école... je pense que les personnes importantes pour moi sont d'accord

Mes parents seraient d'accord si je lachais l'école	Plus ou moins d'accord
Mes ami-es seraient d'accord avec moi si je lachais l'école	Plus ou moins d'accord

Abandonner l'école... je pense que ça m'apporte des gains matériels

Si j'abandonnais mes études, je pourrais aller trvailler et gagner de l'argent	Totalement d'accord
Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille	Totalement d'accord

Les dernières échelles du rapport (sections 4, 5 et 6 : motivation scolaire, investissement parascolaire et perception de l'engagement parental) s'interprètent à partir des scores-t (voir annexe 6). Un individu qui se situe dans la moyenne selon la norme établie présente des scores qui varient entre 40 et 60, tandis qu'un score inférieur à 40 représente un facteur de risque.

4. Motivation scolaire

4.1. Effort scolaire

La fiche de l'élève 2012 rapporte un score-t de 34,4 pour cette échelle, ce qui indique que l'élève fournit un effort scolaire qui se situe sous la moyenne des élèves masculins de son âge au Québec. Ce résultat signifie qu'une intervention à ce niveau pourrait être indiquée.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

4.2. Sentiment de compétence et de contrôle

Avec un score-t de 55,5, l'élève 2012 se situe dans la moyenne des garçons de son âge, c'est-à-dire qu'il se sent relativement compétent et en contrôle face à sa réussite.

5. Investissement parascolaire

Pour cet indicateur, le score de 50,2 de l'élève 2012 indique que son investissement dans les activités parascolaires de son école se situe dans la moyenne par rapport aux autres garçons de son âge.

6. Perception de l'engagement parental

6.1. Valorisation scolaire des parents

Le score de 29,6 de cet élève se situe nettement sous la moyenne pour son âge. Il semble percevoir que ses parents valorisent peu l'école et accordent peu d'importance à sa réussite. Valider cette perception de l'élève auprès des parents pourrait constituer une piste pertinente pour éventuellement intervenir sur cette composante.

6.2. Soutien des parents

Avec un score de 49,4, la perception de l'élève du soutien scolaire que lui offrent ses parents pour faciliter sa réussite se situe dans la moyenne pour son âge.

En résumé, l'élève soumis au dépistage présente un indice de risque de décrocher assez élevé (88) et se classe parmi le groupe des décrocheurs Désengagés. Les échelles à la base de l'indice de risque indiquent que l'élève présente un faible engagement scolaire, un rendement moyen et un faible niveau d'indiscipline. Pour cet élève, deux facteurs de risque s'ajoutent : le manque de volonté à fournir des efforts et à s'investir à l'école ainsi qu'une faible valorisation scolaire de ses parents. L'élève a déjà songé sérieusement à décrocher : il y perçoit beaucoup d'avantages, notamment au niveau des gains matériels qu'il pourrait obtenir. Il y a donc un risque de passage à l'acte et il n'est pas clair que les parents seraient en désaccord avec cette décision.

La prochaine section traite des pistes d'intervention différentielles (préventives ou curatives) à privilégier auprès des décrocheurs potentiels. Ces pistes d'action sont dites différentielles puisqu'elles sont développées et adaptées en fonction des besoins spécifiques des différents types de décrocheurs et de leurs caractéristiques.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

SECTION 6

Pistes générales d'intervention différentielle

Objectifs de cette section :

1. Comprendre ce qu'est l'intervention différentielle.
2. Proposer des pistes de réflexion pour l'intervention différentielle ciblée auprès de décrocheurs potentiels.

6.1. Prévenir le décrochage scolaire : réflexions sur l'intervention différentielle

Étant donné l'importance de la problématique du décrochage scolaire, plusieurs programmes de prévention ont vu le jour en Amérique du Nord, dont au Québec. Ces programmes, de type universel ou ciblé, interviennent sur une multitude de facteurs. Dans la majorité des cas, les programmes considèrent les décrocheurs comme une population homogène (i.e. présentant grosso modo les mêmes caractéristiques) et proposent ainsi des mesures qui s'adressent à tous. Cependant, comme nous l'avons vu à la section 2 du présent guide, on retrouve plusieurs types de décrocheurs, se distinguant sur les facteurs de risque que sont le rendement académique, l'engagement à l'école et la présence de problèmes de comportement. La non-reconnaissance de l'hétérogénéité des profils ne peut que mener à une dilution de l'efficacité d'un programme de prévention, car ce qui est adapté aux besoins d'un type de décrocheurs potentiels ne l'est plus pour un autre. Les risques d'une telle approche indifférenciée sont multiples: perte de temps et mauvaise allocation des ressources, effets aversifs des interventions pour certains élèves, perte de la motivation de certains et éventuellement du groupe, etc. Selon la perspective

d'intervention différentielle que nous préconisons, il convient d'apparier de façon optimale les stratégies d'interventions aux caractéristiques dominantes des différents types de décrocheurs potentiels. En plus de maximiser les chances de réussite des interventions en favorisant une réponse adéquate aux besoins des adolescents, ce type de stratégie amène ses tenants à toujours garder à l'esprit et à tenir compte des différences individuelles.

Ainsi, l'utilisation de la trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels mène à l'implantation de mesures ciblées auprès des élèves dépistés, mesures qui seront adaptées aux types de décrocheurs. Les stratégies de prévention peuvent être mises en place pour répondre à des besoins spécifiques tout comme elles peuvent s'inscrire dans une démarche d'école. Dans le cas d'une démarche de l'école, vous trouverez en annexe 8 quelques conseils pour l'élaboration d'un plan d'action autour du dépistage des décrocheurs potentiels.

6.1.1. Stratégies d'intervention différentielle

Une intervention ciblée est adaptée aux caractéristiques spécifiques de certains élèves ou de sous-groupes d'élèves (par exemple, en utilisant la typologie pour créer des sous-groupes d'élèves).

Les travaux de recherche menant au développement de la TEDP ont permis d'identifier différents profils de jeunes qui abandonnent l'école (Discrets, Désengagés, Sous-Performants, Inadaptés) sur la base de leurs caractéristiques scolaires. Au sein de chacun de ces profils, les jeunes se distinguent également sur la base de critères personnels, familiaux et sociaux. À l'extrême, on pourrait envisager qu'il existe autant de trajectoires qui mènent au décrochage scolaire qu'il existe de jeunes qui abandonnent l'école. Il faudrait pour ainsi dire proposer à chaque jeune une intervention qui lui est propre. Toutefois, une approche aussi individualisée est irréaliste compte tenu des ressources à mobiliser. Or, certaines similitudes ont été identifiées chez les jeunes qui répondent à un même profil. Celles-ci servent donc de base à l'élaboration d'interventions différentielles.

Cette section se propose d'utiliser les similitudes chez les jeunes à l'intérieur de chaque groupe de décrocheurs potentiels (soit les Discrets, les Désengagés, les Sous-Performants et les Inadaptés) pour guider une réflexion portant sur les mesures préventives à implanter auprès d'eux. **Attention : il ne s'agit pas d'un livre de recettes ou un guide d'intervention. Nous proposons plutôt une réflexion pour guider les milieux à développer ou à implanter des interventions en fonction de leurs ressources.**

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

6.1.2. Intervenir auprès des décrocheurs potentiels Discrets

Rappelons tout d'abord les grandes caractéristiques de ce type d'élèves. Ces adolescents se différencient peu des élèves qui vont obtenir leur diplôme. Ils se sentent engagés face à leur scolarisation et ne présentent pas de problèmes de comportement à l'école. En fait, le profil psychosocial (style de vie, déviance, personnalité) de ces adolescents ressemble énormément à celui des futurs diplômés, à l'exception peut-être d'un milieu familial plus désavantagé. Le seul facteur scolaire qui distingue ces élèves des futurs diplômés semble être leurs difficultés sur le plan scolaire : leurs notes sont généralement plus faibles. Parce que ces adolescents affichent le profil psychosocial le plus positif de tous les décrocheurs potentiels, parce qu'ils se sentent toujours engagés face à l'école, parce que leurs comportements ne semblent poser aucun obstacle à une intervention scolaire et qu'ils affichent une maturité psychologique tout à fait comparable à celle des diplômés, nous pensons que le pronostic pour ce type de décrocheur potentiel est le meilleur de tous. Cela est d'autant plus encourageant que, rappelons-le, les Discrets comptent pour environ 40% des décrocheurs. Quoi faire avec ce type d'élève?

Avec les Discrets, on privilégiera des interventions visant à augmenter la performance scolaire.

Le fait que leurs difficultés scolaires se limitent au plan du rendement et que ces adolescents apparaissent bien adaptés sur le plan psychologique et social **nous amène à privilégier des interventions intégrées au curriculum normalisé et centrées autour de projets de soutien pédagogique.** Les difficultés ne semblent pas assez sévères pour nécessiter un retrait, même temporaire, du curriculum normalisé. Cela pourrait même avoir des effets négatifs en affectant l'estime ou la perception de soi, en favorisant un étiquetage négatif, ou encore, en soumettant ces adolescents à l'influence de pairs plus inadaptés. Le principal objectif à viser dans le cas des Discrets est d'**accroître leurs performances scolaires** qui, pour diverses raisons, demeurent faibles malgré un bon engagement scolaire et une bonne adaptation générale. Il est important ici de vérifier leurs perceptions quant à leurs capacités à réussir (p. ex., sentiment de compétence et de contrôle). Ces élèves doivent donc être soutenus dans leurs apprentissages et les moyens sont nombreux : périodes de récupération, aide aux devoirs, tutorat par l'enseignant et par les pairs, enseignement individualisé, variation dans les styles pédagogiques d'enseignement, pédagogie de coopération, programmes de préparation aux examens. Rappelons que la variété dans les modalités pédagogiques est associée à la réussite éducative et les Discrets semblent avoir les habiletés de base (bon équilibre psychique, compétence sociale) qui leur permettraient de profiter pleinement de ce type d'intervention (voir Royer et al., 1992). De plus, sachant que le tutorat par les pairs aide non seulement le pupille, mais aussi le tuteur (vs apprentissages) (Greenwood et al., 1988), et que ces adolescents possèdent probablement les habiletés interpersonnelles nécessaires pour assumer le rôle de tuteur, on pourrait penser à faire remplir ce rôle à des

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

décrocheurs potentiels Discrets auprès d'élèves plus jeunes ou encore auprès de décrocheurs potentiels éprouvant des difficultés d'apprentissages plus sévères.

Enfin, comme la plupart des décrocheurs potentiels, les Discrets grandissent dans une famille qui éprouve certaines difficultés économiques qui peuvent influencer la disponibilité des parents à encadrer et à soutenir leur jeune dans sa scolarisation. Des mesures visant à **outiller les parents à mieux aider leur enfant dans leur scolarisation** auront d'autant plus de chances de porter fruit que les rapports familiaux semblent généralement excellents si l'on considère les niveaux d'attachement et de supervision parentale rapportés par les Discrets.

Quel que soit le moyen choisi pour accroître les performances scolaires, les intervenants devraient pouvoir compter et même **utiliser les forces de l'élève**, tout spécialement son sentiment d'engagement et sa bonne adaptation scolaire et psychosociale. Par ailleurs, le suivi régulier de ces adolescents tout au long de leurs études secondaires sera peut-être, plus encore que pour les autres types de décrocheurs, un des facteurs déterminants dans la réussite des interventions préventives.

En effet, parce que ces adolescents ressemblent beaucoup aux futurs diplômés, il est fort probable que **le motif d'abandon soit un élément déclencheur majeur** dans le décrochage. Bien entendu leurs notes sont faibles et le peu de réussite ou les échecs vécus ne forment pas de bons renforçateurs. Par contre, les effets aversifs de ces difficultés ne semblent pas avoir affecté leur engagement ni leur comportement. C'est pourquoi nous émettons l'hypothèse que ce sont des événements circonstanciels (p. ex. grossesse; divorce des parents), des pressions environnementales (p. ex. nécessité de travailler pour subvenir aux besoins de la famille) ou encore des opportunités socioéconomiques ou carriéristes (emploi intéressant et payant disponible, carrière pour laquelle l'école est peu formatrice) qui sont à la base de leur sortie du secondaire. Ces incitations à quitter l'école peuvent survenir à n'importe quel moment de la scolarisation et la performance scolaire de l'étudiant pourra faire la différence entre le choix de continuer malgré ces pressions ou encore d'y céder. D'autre part, parce que ces pressions extérieures sont hétérogènes et n'appellent pas la même adaptation de la part de l'école, **il devient fondamental d'assurer un suivi individuel adéquat**. Par exemple, la jeune fille enceinte qui veut garder son bébé ne pourra être aidée de la même façon que celui qui veut quitter l'école parce qu'un bon emploi l'attend dans l'entreprise familiale et qu'il est persuadé qu'il échouera aux examens terminaux du Ministère.

La consultation du rapport individuel sur les avantages perçus à décrocher peut donner des pistes pour intervenir auprès des Discrets.

Le suivi individuel et la complétion du dépistage par une étude de cas plus approfondie apparaissent aussi primordiaux pour vérifier si les pressions à quitter l'école sont présentes ou non. Le suivi permettra aussi de constater dans

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

quelle mesure les interventions ont du succès et si les efforts vers l'obtention d'un diplôme général ne devraient pas être dirigés vers l'obtention d'un diplôme professionnel. Si l'élève présente une intelligence et un intérêt plus axés sur les aspects pratiques de la vie, il sera peut-être pertinent de diriger l'étudiant vers des voies professionnelles avant que les échecs scolaires ne soient devenus trop lourds et que le désengagement n'ait fait son apparition.

Un dernier mot, enfin, sur la pertinence de garder à tout prix ces adolescents à l'école. Le profil psychosocial des décrocheurs potentiels Discrets apparaît, somme toute, assez positif. Ils représentent probablement le groupe d'étudiants pour qui l'abandon des études risque d'avoir l'impact le moins négatif sur le plan de l'adaptation psychosociale. Pensons notamment à ces adolescents qui intègrent l'entreprise familiale ou qui poursuivent des carrières non conventionnelles. Ces adolescents sont probablement aussi ceux qui sont les plus susceptibles de raccrocher et d'obtenir un diplôme par des voies parallèles. Nous convions donc les intervenants à se méfier de l'acharnement à vouloir garder ces jeunes à l'école à tout prix (ce qui peut d'ailleurs avoir des effets pervers) et à bien faire connaître les différentes opportunités ou organismes qui leur permettraient de terminer leur scolarité dans le futur[6].

6.1.3. Intervenir auprès des décrocheurs potentiels Désengagés

Ce type d'élève se caractérise principalement par un sentiment de désengagement face à sa scolarisation et par un rendement scolaire acceptable. De plus, certains indices, comme leur tendance à faire l'objet de sanctions disciplinaires, laissent entrevoir une contamination de leur désengagement à leurs capacités à tolérer et à respecter les exigences scolaires. La gravité ou la fréquence de leur indiscipline ne permettent cependant pas de parler d'inadaptation scolaire ou sociale. Les Désengagés affichent de meilleures performances scolaires que les Discrets, mais à cause de leur faible niveau d'engagement et de leur réactivité comportementale, nous pensons qu'ils présentent un moins bon pronostic de diplômation que ces derniers. De plus, sur le plan de leur adaptation psychosociale générale, les Désengagés semblent se situer quelque part entre les Discrets et les Inadaptés.

Avec les Désengagés, on privilégiera des interventions visant à accroître leur motivation (engagement) scolaire, et donner un sens aux efforts qui sont exigés d'eux.

Les recommandations que nous pouvons émettre pour ce type de décrocheurs potentiels souffrent d'importantes limites à la lumière de nos connaissances sur les processus qui ont affecté leur niveau d'engagement. De prime abord, ces élèves semblent être les candidats idéaux pour les

[6] Si cette mise en garde et cette recommandation peuvent s'émettre de façon générale, elles nous semblent particulièrement pertinentes pour ce type de décrocheurs potentiels.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

projets visant à **accroître la motivation:** techniques et stratégies de renforcement, rencontres individuelles et en sous-groupes axées sur l'importance de la scolarisation et les conséquences de l'abandon scolaire sur l'intégration au marché du travail, soutien et informations aux parents concernant l'importance de leurs attitudes sur la valorisation de la scolarisation, intégration aux activités parascolaires, valorisation des étudiants en donnant des responsabilités, accroissement du caractère « séduisant » et intéressant des matières de base, promotion de l'enseignement par intégration des matières, diminution du ratio élèves-enseignant, etc. Même si ce type d'élève semble mieux réussir sur le plan scolaire que les autres types de décrocheurs potentiels, **il demeure que leur rendement moyen pourrait être amélioré, ce qui pourrait aussi avoir un effet bénéfique sur leur sentiment d'engagement.** C'est pourquoi nous pensons que les Désengagés pourraient fortement bénéficier des stratégies pédagogiques de type coopératif ou de tutorat par les pairs qui ont aussi démontré leur efficacité en regard de l'adaptation comportementale, une vulnérabilité présente chez ces adolescents.

Pour évaluer la profondeur du désengagement de l'élève et sa réceptivité à de simples mesures de motivation, **il est nécessaire de savoir pourquoi ces élèves se sentent si désengagés.** Contrairement aux Sous-Performants et aux Inadaptés qui seront abordés plus loin, rien ne porte à croire que le désengagement des Désengagés soit lié à des difficultés scolaires ou comportementales. Dans ce cas, pourquoi éprouvent-ils ce sentiment? Pourquoi ont-ils cessé d'aimer l'école, de vouloir la fréquenter et d'y réussir? Ce manque d'informations force à baser nos commentaires sur des hypothèses. Tout d'abord, en l'absence de difficultés scolaires apparentes, il est probable que les efforts pour renverser la vapeur auront plus de chances de succès, surtout si les vulnérabilités qu'ils semblent présenter sur le plan comportemental sont considérées. Mais encore là, les interventions visant à augmenter le niveau d'engagement devront être adaptées aux raisons qui ont enclenché ce retrait de la scolarisation.

Nous émettons l'hypothèse que l'ennui et le manque de sens et donc de valeur accordée à l'école a probablement été l'élément déclencheur pour bon nombre de Désengagés. Pensons ainsi à ces élèves, brillants, voire surdoués, dont le rythme d'apprentissage n'est pas respecté et qui se sentent sous-stimulés à l'école. Pensons aussi à ces autres adolescents, habiles sur le plan intellectuel, mais dont les intérêts sont fortement axés vers les arts ou les sports, ou encore vers les aspects plus concrets de la vie et de la connaissance et pour lesquels l'école est peu adaptée, tant dans ses contenus que dans ses modalités pédagogiques. La responsabilité de l'école est probablement grande face au désengagement de ces adolescents qui forment environ 10% des décrocheurs. Bien sûr, d'autres expériences peuvent aussi être à la base du

Il importe de découvrir les raisons qui ont amené un élève correspondant à ce type à se désengager de sa scolarisation.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

désengagement, comme des difficultés familiales ou un investissement trop important dans le marché du travail (p. ex. travail à temps partiel). Étant donné les différentes voies qui ont pu conduire à ce désengagement, on comprendra toute l'importance d'effectuer de bonnes évaluations psychosociales et études de cas qui aideront à choisir les moyens les plus adaptés pour rétablir l'intérêt pour la scolarisation. Dans certains cas, des mesures simples de renforcement suffiront.

6.1.4. Intervenir auprès des décrocheurs potentiels Sous-Performants

Comme leur nom l'indique, les décrocheurs potentiels Sous-Performants affichent de **graves difficultés scolaires**. Ils ne se sentent pas engagés face à leur scolarisation, mais ils n'éprouvent pas pour autant de problèmes d'adaptation scolaire comportementale. Et si leur niveau d'adaptation psychosociale générale apparaît légèrement inférieur à celui des Discrets, il n'est certes pas aussi inquiétant que celui des Inadaptés. Contrairement aux autres types de décrocheurs potentiels abordés plus haut, les Sous-Performants présentent des difficultés majeures dans deux dimensions de leur expérience scolaire. De plus, leurs parents ont tendance à avoir un faible niveau de scolarité, ce qui peut favoriser chez certains un manque d'engagement face à la scolarisation de leur enfant, ou un manque d'encadrement ou de soutien nécessaires à la réussite des études.

Les Sous-Performants présentent des difficultés graves au niveau du rendement scolaire et celles-ci sont encore plus prononcées que chez les Discrets. Ces difficultés se répercutent en retour sur leur engagement.

À la lumière des difficultés scolaires, il est clair que les efforts d'intervention doivent porter sur **un accroissement de l'engagement tout en ciblant de façon intensive les aspects des apprentissages.** Évidemment, seule une évaluation individuelle en profondeur permettra de situer l'ampleur des difficultés (p. ex. troubles d'apprentissage ou non), leur durée et la qualité du soutien familial dont bénéficie l'élève. Le **moment du dépistage** aura aussi une influence déterminante dans le choix des stratégies d'intervention. En effet, la qualité du pronostic ne sera sûrement pas la même si l'élève est dépisté dès sa première année au secondaire ou s'il est identifié à 16 ans alors qu'il est toujours en troisième secondaire. D'une façon générale, plus le dépistage se fera tôt, plus il sera possible d'envisager des mesures de soutien pédagogique dans un curriculum adapté en concomitance avec des stratégies de motivation. Nous pourrions ainsi penser à une classe restreinte sous la direction d'une orthopédagogue qui saurait varier ses enseignements (individualisé, de coopération, tutorat, intégration des matières) en plus d'utiliser des stratégies de renforcement. En fait, le travail sur la motivation ne doit pas se circonscrire à la classe-ressource : il doit se continuer dans la classe régulière, ce qui implique une collaboration étroite entre l'enseignant de la classe régulière et un orthopédagogue. Ces adolescents ne devraient pas devenir une source de dérangement dans la classe

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

puisqu'ils ne manifestent pas de problèmes comportementaux. La vulnérabilité existe cependant, car ils se sentent profondément désengagés face à leur scolarisation. C'est pourquoi une attention particulière devra être portée afin de ne pas laisser ces adolescents dans des contextes qui favorisent l'émergence de telles difficultés (classe ressource composée de plusieurs élèves avec des difficultés de comportement; classe régulière dont l'enseignant est connu pour ses faiblesses à gérer la discipline du groupe, etc.). Un soutien ou une formation aux parents peu scolarisés devraient aussi être envisagés, de façon à les sensibiliser aux difficultés de leur enfant et aux meilleurs moyens pour les aider.

Il est fort probable, cependant, que **des mesures plus intensives**, comme les projets orientés vers la réintégration des classes régulières (voies de cheminement particulier) soient nécessaires. Il faudra par ailleurs faire attention de ne pas viser uniquement le rattrapage scolaire. Ces élèves sont aussi démotivés et une action concomitante à ce niveau est essentielle. De plus, parce que les classes de cheminement particulier ne regroupent généralement que des élèves en difficulté, le risque de contamination en termes de démotivation et de problèmes de comportement est grand. C'est pourquoi, comme dans le scénario précédent, il conviendra de porter une attention particulière à la taille des classes, à la constitution du groupe (la plus hétérogène possible sur le plan psychosocial), aux habiletés de gestion de classe des enseignants et, enfin, à l'implantation de différentes mesures à l'échelle organisationnelle qui intègrent les élèves en difficultés dans les différentes activités de l'école (p. ex. activités et responsabilités parascolaires).

Malgré la présence de problèmes graves au niveau des apprentissages, il est aussi essentiel d'intervenir pour accroître la motivation scolaire de ces élèves.

Il est peu probable que les projets orientés vers l'obtention d'un diplôme, comme la poursuite des études au secteur des adultes, soient adaptés à ces adolescents aussi longtemps qu'ils n'auront pas recouvré un bon niveau d'engagement. La plupart de ces projets nécessitent en effet une bonne dose de discipline et de motivation personnelles puisque l'encadrement est réduit à son minimum. Par contre, une fois un certain sentiment d'engagement et de motivation retrouvé, ces mesures auront d'autant plus de chances d'aider les élèves Sous-Performants qu'ils ne présentent pas de problèmes de comportement.

Enfin, les projets orientés vers l'acquisition rapide d'autonomie (p. ex. les écoles pour décrocheurs (potentiels) et les programmes visant l'insertion dans le marché du travail) seront particulièrement adaptés dans les cas où les autres types d'intervention seront jugés trop tardifs en regard de l'évolution de la problématique. Les écoles alternatives qui consolident l'apprentissage des matières de base à travers des formules pédagogiques adaptées (groupe restreint, enseignement individualisé), en assurant une préparation au marché

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

du travail, nous apparaissent particulièrement pertinentes puisqu'elles visent les différentes difficultés de ces adolescents avec un certain encadrement tout en pouvant compter sur leur adaptation comportementale.

6.1.5. Intervenir auprès des décrocheurs potentiels Inadaptés

Les chances d'aider ces adolescents à obtenir leur diplôme en s'attaquant au problème à l'école secondaire nous apparaissent assez faibles. En effet, les Inadaptés affichent non seulement des difficultés scolaires à tous les niveaux (rendement, engagement, comportements), mais aussi dans plusieurs secteurs de leur vie personnelle et sociale. Leur situation familiale, leurs pairs, leurs valeurs déviantes, leur niveau de déviance comportementale, leur retard de maturation interpersonnelle, sont tous des aspects de leur vie qui posent problème. Ce sont des adolescents qui éprouvent une véritable inadaptation psychosociale et la plupart d'entre eux ont très certainement déjà attiré l'attention des intervenants du primaire.

L'intervention auprès des Inadaptés commande **des stratégies intensives et multidimensionnelles** dont la cohérence sera assurée par une évaluation psychosociale en profondeur et par la collaboration des différents intervenants qui ne manqueront pas d'être nombreux. Sur le plan scolaire, les mesures doivent permettre d'**accroître le rendement et le sentiment d'engagemen**t. Cependant, contrairement aux Sous-Performants, les Inadaptés présentent aussi **des problèmes de comportement** qui compliquent la mise en place des interventions. Le cadre pédagogique doit absolument tenir compte de cette vulnérabilité en prévoyant un soutien psychosocial (p. ex. psychoéducateur) et en s'assurant de l'adéquacité de l'organisation spatio-temporelle comme des techniques de gestion de classe. On comprendra que ces adolescents sont les **candidats aux projets d'intervention d'un curriculum adapté**, tant sur le plan scolaire que psychosocial. Les classes de cheminement particulier et les classes spéciales avec des groupes restreints sont pratiquement inévitables lorsque les difficultés ont atteint un si haut niveau de sévérité. Pour plusieurs cependant, il ne sera pas suffisant de s'attarder aux apprentissages en stimulant l'engagement et en organisant l'environnement éducatif de façon à réduire les vulnérabilités sur le plan comportemental.

Les Inadaptés présentent des problèmes importants au niveau du rendement, de l'engagement et du comportement.

Nombre de ces adolescents présentent des déficits sur le plan de la compétence sociale et les thérapies visant à accroître les habiletés sociales deviennent alors nécessaires pour soutenir les efforts scolaires (voir Vitaro, 1992). De plus, les interventions devront fort probablement s'étendre à la famille qui souffre d'un niveau d'adversité fort élevé. Tant la structure que le fonctionnement familial semblent problématiques. Il s'agira donc d'essayer d'**accroître les ressources matérielles dont a besoin la famille et de la soutenir**

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

dans ses pratiques éducatives. Ces objectifs sont certainement très ambitieux et apparaîtront même futiles si l'élève est pris trop tard dans sa scolarisation. Une intervention de cette nature auprès des parents commande l'aide des services sociaux qui ne devrait pas être très difficile à obtenir compte tenu que les Inadaptés sont souvent engagés dans des activités délinquantes en compagnie de pairs inadaptés. Il est donc absolument nécessaire de compléter les interventions scolaires par des interventions en dehors de l'école afin de réduire les pressions (et habitudes) familiales et sociales qui neutralisent les efforts de l'école.

À cause des nombreuses cibles d'intervention et du besoin d'encadrement, les écoles spécialisées et les programmes intensifs et continus qui offrent un enseignement individualisé et varié, du soutien psychosocial, des ateliers d'apprentissage social et une préparation au marché du travail sont probablement les cadres éducatifs les mieux adaptés à ce type d'élèves. **Les décrocheurs potentiels Inadaptés forment probablement le groupe de décrocheurs potentiels pour qui l'école secondaire normative est la moins adaptée**. Les chances d'aider ces élèves à compléter leurs études secondaires nous semblent donc beaucoup plus élevées s'ils sont dépistés à l'école primaire et que les actions préventives débutent en bas âge.

En résumé, les différences en regard de l'expérience scolaire et de l'adaptation psychosociale des quatre types de décrocheurs potentiels nous ont conduits à proposer des stratégies générales adaptées à leurs caractéristiques dominantes. Parce qu'il manque encore trop d'informations sur l'expérience scolaire et sociale antérieure à l'adolescence et sur les différents processus impliqués, les recommandations faites ci-dessus sont demeurées résolument globales. Il reste encore beaucoup de recherche à faire sur cette typologie pour être en mesure de prescrire avec plus de conviction des interventions très précises. En particulier, notons la nécessité de mieux comprendre les processus et les motifs qui amènent les élèves de types Discrets et Désengagés à abandonner l'école. Néanmoins, de façon générale, l'analyse des différents portraits de décrocheurs potentiels permet de souligner l'importance de soutenir les apprentissages des Discrets et d'accroître la valorisation des Désengagés pour leur scolarisation. À notre avis, ces deux types d'élèves présentent le meilleur pronostic de diplômation. À cause de la diversité et de la gravité de leurs difficultés, les décrocheurs potentiels Sous-Performants et Inadaptés nécessitent des interventions plus intensives et variées. Alors que les objectifs d'intervention doivent principalement s'attaquer au manque d'engagement et aux problèmes de rendement des Sous-Performants, les interventions visant les Inadaptés doivent, pour leur part, considérer un ensemble de vulnérabilités, tant scolaires que sociales et psychologiques. Notre optimisme quant au succès des mesures préventives dépend largement de la précocité des interventions, tout spécialement dans le cas des Inadaptés.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Rappelons, enfin, que nous nous sommes limités ici à jeter les bases d'une intervention différentielle s'inscrivant dans une perspective de prévention secondaire et centrée autour des caractéristiques individuelles des décrocheurs potentiels. Cet exercice théorique d'appariement optimal ne devrait cependant pas faire oublier l'influence des caractéristiques propres aux influences organisationnelles ou sociopolitiques qui sont une partie intégrante à toute forme d'intervention en milieu scolaire.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

RÉFÉRENCES

Alexander, K. L., Entwisle, D.R., & Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective : Early risk factors at home and school. *Teachers College Record, 103*, 760-822.

Archambault, I. & Janosz, M. (soumis). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de Prédiction du Décrochage. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*.

Cairns, R. B., Cairns, B.D., & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, *60,*1437-1452.

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high scholl and why ? Findings from a national study. *Teachers College Record, 87*, 356-373.

Elharrar, Y. (1999). *Stability of a school dropout classification*. Mémoire de maîtrise non publié. Montréal: Université de Montréal.

Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education, 65*, 95-113.

Fallu, J.S. & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire*. Revue de Psychoéducation*, 32, 7-30.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. In L. De Blois (Ed.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 51-64). St-Nicolas : PUL.

Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). Prediction of risk for secondary school dropout: Personal, family and school factors. *Canadian Journal of Behavioural Science, 36*, 219-231.

Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19-year perspective. *American Educational Research Journal, 34*, 395-419.

Greenwood, C. R., Carta, J.J. & Vance Hall, R. (1988). The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. School Psychology Review, *17*, 258-275.

Janosz, M., Fallu, J. S., & Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire: facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptations: les problèmes externalisés* (Vol. II, pp. 115-164). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 733-762.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting types of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92,* 171-190.

Janosz, M., Rondeau, N., & Lacroix, M. (1998 Mai). *Le passage à l'acte chez le décrocheur : modèle et instrumentation*. Communication présentée au 66e Congrès de l'ACFAS, Université Laval.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Janosz, M. (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal.

Lacroix, M. (2001*). Fidélité et validité d'un questionnaire de processus décisionnel appliqué à l'abandon scolaire*. Mémoire de maîtrise non publié. Montréal: Université de Montréal.

MELS. (2006). Indicateurs de l'éducation: Édition 2006. Récupéré le 12 octobre 2006 de http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/docum06/Indic06_472829.pdf

Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F., & Temblay, R. E. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys : A change process model approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 1209-1219.

Quiroga, C., Janosz, M. & Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Revue de Psychoéducation*, *35*, 277-300.

Royer, É., Moisan, S., Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Boisclair A. (1992). Abandon scolaire: causes et remèdes. *Vie Pédagogique, 80*, 14-18.

Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Sandford, M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education, 63*, 283-299.

Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Vitaro, F. (1992). Les troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent : définition, prévalence, facteurs de risque et prévention. In MSSS (Eds.), *Recueil des études commandées par le Groupe de travail pour les jeunes* (pp. 377-428). Québec: Ministère de la santé et des services sociaux.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

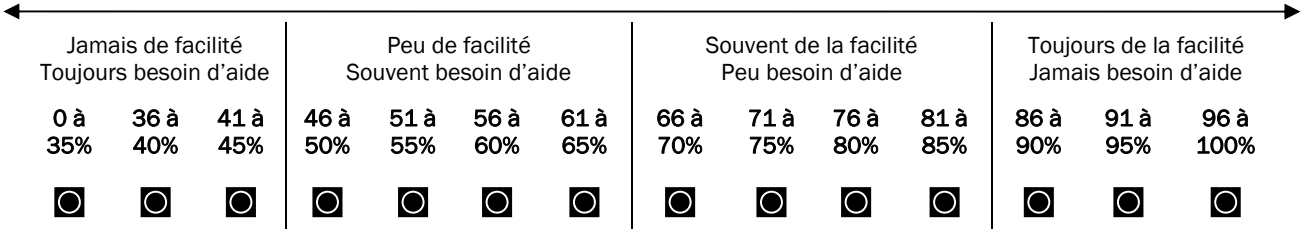
Annexes

Annexe 1
Équivalence en pourcentages des systèmes d'évaluation en chiffres, lettres ou par compétence

Auparavant, l'évaluation des apprentissages donnait à l'élève une note en pourcentage dans son bulletin. Toutefois, des méthodes alternatives de notation ont vu le jour : notation en chiffre (p. ex. 1-2-3-4-5) ou en lettres (p. ex. A-B-C-D-E). Avec l'entrée en vigueur du Renouveau pédagogique, les systèmes d'évaluation se sont transformés pour cerner le degré d'acquisition de diverses compétences par les élèves. Toutefois, une décision ministérielle récente a ramené l'utilisation des pourcentages dans les bulletins. Il peut que certaines écoles continuent d'utiliser des systèmes de notation alternatifs. Voici donc un tableau d'équivalence en pourcentage pour les différents types de notations.

Les exemples qui suivent t'aideront à indiquer sur ton questionnaire le pourcentage qui correspond à l'évaluation que tu fais de tes compétences en français et en mathématiques. Par exemple, si tu es un élève qui a toujours de la facilité et qui n'a jamais besoin d'aide, tu te situes davantage à la droite de l'échelle, vers le 100. À l'inverse, si tu es un élève qui n'a jamais de facilité et qui a toujours besoin d'aide, tu te situes plutôt à la gauche de l'échelle.

Niveau de compétence en français ou en mathématiques



© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Annexe 2
Exemple de formulaire de consentement pour dans le cadre d'une démarche de dépistage

Prévention du décrochage scolaire : démarche de dépistage du décrochage scolaire

Formulaire de consentement

Bonjour,

Toujours soucieuse de la réussite scolaire de ses élèves, l'école (NOM DE L'ÉCOLE) entreprend une démarche de dépistage pour identifier des élèves présentant différentes difficultés scolaires pour pouvoir leur offrir le soutien et l'aide dont ils ont besoin. L'objectif de ce dépistage est de mettre en place des mesures auprès des élèves pour prévenir qu'ils n'abandonnent éventuellement l'école sans diplôme.

Dans le cadre de cette démarche, nous désirons faire compléter un questionnaire à votre enfant afin d'identifier ses besoins en terme de soutien scolaire.

Dans l'optique d'offrir des services adaptés aux élèves en ayant besoin, la participation de votre enfant est importante pour nous. Nous vous serions grandement reconnaissants de signer ce formulaire afin de nous autoriser à faire compléter le questionnaire à votre enfant.

Il est entendu que si vous en faites la demande, vous pourrez avoir accès aux résultats de votre enfant à ce questionnaire dans le cadre d'une rencontre avec la personne responsable de la démarche.

Merci de votre précieuse collaboration,

_____
La direction

CONSENTEMENT

Je consens librement à ce que mon adolescent participe à la démarche décrite ci-haut.

J'autorise mon enfant à participer : OUI_____ NON _____

Nom de l'adolescent :_____ Sexe : Féminin ❑ Masculin ❑
(*en lettres moulées*)

Niveau scolaire :_____ # Classe : _____

Signature du parent : _____ Date : _____

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Annexe 3
Protocole d'administration de la TEDP dans le cadre d'une passation de groupe

Protocole de passation du questionnaire *TEDP*

1. Vérifier le matériel

- ☐ Une enveloppe sur laquelle est inscrit votre nom et numéro de groupe.
- ☐ Des questionnaires en nombre suffisant

2. Préparer les élèves

Lire textuellement le texte suivant :

- ☐ « Le questionnaire que je vais vous distribuer nous permettra de mieux connaître l'expérience scolaire de nos élèves, comment vous vivez votre scolarisation».
- ☐ « Vos réponses sont complètement anonymes. N'écrivez pas votre nom sur le questionnaire. Une fois votre questionnaire remis, il sera impossible de retracer à qui il appartient ».
- ☐ « Soyez le plus honnête possible. Répondez à **TOUTES** les questions et n'inscrivez qu'un seul choix ».
- ☐ « Lorsqu'on réfléchit trop longuement, il est possible qu'on ne sache plus quoi répondre c'est pourquoi nous vous suggérons de lire les questions et les choix de réponses très attentivement, mais d'y répondre rapidement »

Avez-vous des questions? »

3. Distribuer le questionnaire

- ☐ Demander aux élèves de commencer à remplir le questionnaire
- ☐ Inviter les élèves qui ont des questions à lever la main/ se déplacer pour répondre.
- ☐ Vous pouvez éclaircir les problèmes de compréhension en donnant des synonymes des mots incompris, en respectant toujours le libellé de la question.

4. Recueillir et retourner les questionnaires

- ☐ Les questionnaires remplis sont insérés dans l'enveloppe par les élèves.
- ☐ Remettre l'enveloppe contenant les questionnaires au responsable de la passation.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Annexe 4
Exemple de formulaire de consentement pour dans le cadre de l'établissement d'un portrait de situation

Portrait de l'expérience scolaire des élèves et du décrochage scolaire

Formulaire de consentement

Bonjour,

L'école (NOM DE L'ÉCOLE) tente actuellement de dégager un portrait de situation de l'expérience scolaire de ses élèves. Dans cette optique, nous désirons faire compléter un questionnaire aux élèves de l'école. Ce questionnaire permet en autre de mesurer la motivation des élèves à poursuivre leurs études, leur investissement scolaire et parascolaire ainsi que leur expérience scolaire en général.

Pour dégager le portrait le plus réaliste possible, la participation de votre enfant est primordiale pour nous. Nous vous serions grandement reconnaissants de signer ce formulaire afin de nous autoriser à faire compléter le questionnaire à votre enfant.

Tout comme vous, votre enfant peut accepter ou refuser de compléter un questionnaire. Le refus de participer n'entraînera aucune conséquence pour votre enfant.

Garantie de confidentialité

L'anonymat des réponses fournies par votre adolescent est assuré. Le nom de votre adolescent n'apparaît pas sur le questionnaire. Seul un professionnel de l'école ou de la commission scolaire aura accès à son questionnaire, et ce, dans un but d'analyse statistique globale. Cette personne est tenue de garder les informations confidentielles et de ne pas les divulguer.

Merci de votre précieuse collaboration,

_____
La direction

CONSENTEMENT

Je consens librement à ce que mon adolescent participe à l'établissement du portrait de situation de l'école. Je comprends que son nom ne sera pas demandé lors de la passation du questionnaire et qu'il sera libre de se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

J'autorise mon enfant à participer : OUI_____ NON _____

Nom de l'adolescent : _____ Sexe : Féminin ❑ Masculin ❑
(*en lettres moulées*)

Niveau scolaire : _____ # Classe : _____

Signature du parent : _____ Date : _____

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Annexe 5
Codes de saisie

IMPORTANT : Si un élève n'a pas répondu à une ou plusieurs questions, inscrivez le code de saisie « 9 ». Ce code indique au logiciel qu'il y a une valeur manquante pour la ou les questions où cela s'applique.

IDENTIFICATION :

1. De quel sexe es-tu ?

Masculin	Féminin
1	2

2. Quel âge as-tu ?

12 ans ou moins	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans ou plus
12	13	14	15	16	17	18

3. Quel est ton **niveau scolaire** (si tu as des cours dans plus d'un niveau, indique celui dans lequel tu suis le plus de cours) ? (Ne choisis qu'une réponse !)

Sixième année du primaire	6
Secondaire 1	1
Secondaire 2	2
Secondaire 3	3
Secondaire 4	4
Secondaire 5	5
Je n'ai pas vraiment de niveau	99

4. **Au cours de cette année scolaire**, quelles sont tes notes moyennes **en français** (au meilleur de ta connaissance) ?

0 à 35%	36 à 40%	41 à 45%	46 à 50%	51 à 55%	56 à 60%	61 à 65%	66 à 70%	71 à 75%	76 à 80%	81 à 85%	86 à 90%	91 à 95%	96 à 100%
33	37	43	47	53	57	63	67	73	77	83	87	93	97

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

5. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques (au meilleur de ta connaissance) ?

0 à 35%	36 à 40%	41 à 45%	46 à 50%	51 à 55%	56 à 60%	61 à 65%	66 à 70%	71 à 75%	76 à 80%	81 à 85%	86 à 90%	91 à 95%	96 à 100%
33	37	43	47	53	57	63	67	73	77	83	87	93	97

6. As-tu déjà doublé une année scolaire?

Non	Oui, une année	Oui, deux années	Oui, trois années ou plus
0	1	2	3

7. Aimes-tu l'école ?

Je n'aime pas du tout l'école	Je n'aime pas l'école	J'aime l'école	J'aime beaucoup l'école
1	2	3	4

8. En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ?

Je suis parmi les moins bons	Je suis plus faible que la moyenne	Je suis dans la moyenne	Je suis plus fort que la moyenne	Je suis parmi les meilleurs
1	2	3	4	5

9. Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ?

Pas du tout	Assez important	Important	Très important
1	2	3	4

10. Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ?

Cela ne me fait rien, ne me dérange pas	Je ne veux pas terminer le secondaire	Je veux terminer le secondaire	Je veux terminer le CÉGEP ou l'université
1	2	3	4

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Au cours de cette année scolaire, combien de fois as-tu…	Jamais	Une ou deux fois	Plusieurs fois	Très souvent
11. Dérangé ta classe par exprès	1	2	3	4
12. Répondu à un enseignant en n'étant pas poli	1	2	3	4
13. Utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen	1	2	3	4
14. Manqué l'école sans excuse valable	1	2	3	4
15. Coulé un cours	1	2	3	4
16. Manqué un cours pendant que tu étais à l'école	1	2	3	4

Quand tu penses à toi et à tes études, peux-tu dire que…	Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
17. Je ne suis pas très bon quand il s'agit de travail scolaire	1	2	3	4
18. Quoique je fasse, je n'arrive pas à avoir de bonnes notes	1	2	3	4
19. Même si je veux bien réussir à l'école, je n'y arrive pas.	1	2	3	4
20. Je peux bien réussir à l'école si je le veux.	1	2	3	4
21. Habituellement, quand je décide d'avoir une bonne note à l'école, ça marche	1	2	3	4
22. J'ai de bonnes notes à l'école quand je le veux	1	2	3	4

	Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
23. J'aime l'école	1	2	3	4
24. Ça m'arrive souvent d'avoir envie d'aller à l'école	1	2	3	4
25. Je ne travaille pas fort à l'école	1	2	3	4
26. J'étudie ou je fais des devoirs tous les jours	1	2	3	4
27. Lorsque je fais un travail en classe, je m'applique pour bien le faire	1	2	3	4
28. Je mets tout le temps nécessaire chaque soir pour faire mes devoirs et mes leçons.	1	2	3	4

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

	Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
29. Je passe plusieurs heures par semaine dans des activités parascolaires.	1	2	3	4
30. Je participe aux activités parascolaires de l'école (sport, musique, jeu d'échecs, etc.)	1	2	3	4

	Non	Oui
31. As-tu déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ?	0	1
32. Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici les 6 prochains mois?	0	1
33. Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici les 3 prochains mois?	0	1
34. Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici 30 jours?	0	1

Voici une liste des avantages et des désavantages à abandonner l'école.

Noircis la case qui correspond à ton opinion à ce sujet	Totalement d'accord	Plus ou moins d'accord	Plus ou moins en désaccord	Totalement en désaccord
35. Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école	1	2	3	4
36. Mes parents seraient d'accord si je lâchais l'école	1	2	3	4
37. Je n'aurais plus de conflit avec les adultes si je lâchais l'école	1	2	3	4
38. Mes amis seraient d'accord avec moi si j'abandonnais l'école	1	2	3	4
39. En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi	1	2	3	4
40. Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille	1	2	3	4
41. Si j'arrêtais d'aller à l'école, j'arrêterais aussi de vivre des échecs	1	2	3	4
42. J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école	1	2	3	4
43. Je serais plus heureux en abandonnant l'école	1	2	3	4
44. J'aurais moins tendance à faire des mauvais coups si je n'allais pas à l'école	1	2	3	4
45. Si j'abandonnais mes études, je pourrais aller travailler et gagner de l'argent	1	2	3	4

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

⇨ Mes parents et moi

Quand tu penses à tes parents, à toi et à l'école, dirais-tu que…	Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
46. Mes parents espèrent que je vais poursuivre mes études le plus longtemps possible	1	2	3	4
47. C'est important pour mes parents que je réussisse bien à l'école	1	2	3	4
48. Je ferais de la peine à mes parents si j'abandonnais l'école	1	2	3	4
49. C'est important pour mes parents que je fasse de mon mieux à l'école	1	2	3	4

Quand tu penses à tes parents, à toi et à l'école, dirais-tu que…	Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
50. Mes parents ne savent jamais quand j'ai des devoirs ou des examens	1	2	3	4
51. Si j'ai un problème à l'école (personnel ou dans mes études), je n'aurai pas tendance à en parler avec mes parents	1	2	3	4
52. Mes parents font tout ce qu'ils peuvent pour m'aider à réussir à l'école	1	2	3	4
53. Je peux compter sur mes parents si je rencontre des difficultés à l'école	1	2	3	4
54. Mes parents me demandent régulièrement comment ça va à l'école	1	2	3	4

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Annexe 6
Validation et propriétés statistiques de la TEDP et points de coupure

Description de l'échantillon

L'échantillon à partir duquel la TEDP a été validée et dont proviennent les normes de comparaison comprend plus de 35 000 élèves (47,2% de garçons). Ces élèves ont été tirés d'un échantillon plus large de jeunes de 12 à 18 ans provenant de 79 écoles secondaires évaluées dans le cadre de la stratégie d'intervention *Agir autrement*. La majorité de ces écoles (69) ont été sélectionnées sur la base de l'indice de défavorisation établi par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS)[7]. Toutefois, certaines d'entre-elles (10) ne répondent pas aux critères de défavorisation et accueillent des élèves dont les familles se situent plutôt dans la classe moyenne ou favorisée. L'échantillonnage aléatoire de ces écoles a été stratifié selon un double critère : la taille des écoles (petite : moins de 150 élèves, moyenne, ou grande : plus de 500 élèves) et leur localisation sociogéographique (métropole, capitales régionales, agglomérations et villes, milieu rural).

Les données ne permettaient pas de tester la validité prédictive de la TEDP au-delà de 3 ans. Considérant que l'âge légal pour décrocher est de 16 ans, nous avons donc sélectionné uniquement les jeunes âgés entre 13 et 16 ans pour lequel on a pu identifier le statut de décrocheur à 16, 17, 18 et 19 ans.

Conformément aux directives du bureau d'accès à l'information et aux renseignements personnels du MELS, le consentement parental pour tous les élèves de moins de 18 ans a été sollicité, soit par écrit, soit par téléphone. Cette opération, menée conjointement par les écoles et l'équipe d'évaluation a permis d'obtenir pour l'année scolaire 2002-2003 un taux moyen de consentement de 76%.

Passation des questionnaires

Les questionnaires autorévélés de type papier-crayon ont été complétés en classe (périodes entre 60 à 75 minutes) entre les mois de novembre et février au cours de trois années scolaires consécutives (2002-2003 à 2004-2005). Au moment des collectes, les enseignants de chaque classe distribuaient les questionnaires à leurs élèves après leur avoir lu les consignes. Pour la plupart des passations, des auxiliaires de recherche ayant reçu une formation préalable se sont présentés dans les écoles pour assurer un soutien à l'opération (ratio d'un auxiliaire pour 6 à 10 classes). Leur rôle était de répondre aux questions du personnel et des élèves, d'expliquer le projet de recherche et d'insister sur les aspects de confidentialité entourant la passation des questionnaires.

[7] L'indice de défavorisation du MELS varie de 1 (école hautement favorisée) à 10 (école hautement défavorisée). Les écoles sélectionnées dans le cadre de la SIAA étaient toutes de rangs 8, 9 et 10.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Représentativité de l'échantillon

L'échantillon se veut représentatif des jeunes de 13 à 16 ans issus d'écoles secondaires québécoises de milieu défavorisé. Ainsi, il est possible que la norme que nous avons établie soit légèrement plus faible qu'elle l'aurait été s'il elle avait été construite à partir d'un échantillon représentatif d'écoles issues de tous les milieux. Néanmoins, considérant qu'au plan individuel, des élèves de tous les milieux fréquentent des écoles de milieux défavorisés, il apparaît que cette norme ne devrait pas trop s'éloigner de celle de l'ensemble de la population des jeunes du secondaire, et ce, d'autant plus que les caractéristiques évaluées dans la TEDP sont d'ordre individuel et non pas de l'ordre de l'environnement scolaire. Enfin, considérant que le décrochage scolaire est une problématique surtout importante en milieu défavorisé, la possibilité que cette norme soit biaisée pour ce groupe d'individu apparaît d'autant moins problématique.

Propriétés statistiques

Cohérence interne

La cohérence interne des différentes échelles utilisées dans la TEDP a été évaluée à partir des alphas de Cronbach. Ces indices ont été rapportés précédemment à la section 1 lors de la présentation de chacune des échelles.

Fidélité test-retest

La fidélité test-retest pour l'indice de risque, les différentes échelles ainsi que la typologie a été évaluée à partir de corrélations de Pearson pour 3 années consécutives. Le tableau ci-dessous présente les résultats de cette analyse. Selon les normes établies par Cohen (1988), une corrélation en valeur absolue de 0,10 est petite, elle est moyenne à 0,30 et grande à 0,50. Ainsi, les corrélations obtenues pour le test-retest sur les trois années consécutives sont grandes, ce qui indique que chacune des échelles présente une bonne stabilité à travers les années.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Fidélité test-retest des échelles utilisées dans la TEDP

Indice de risque		T1	T2	T3
	T1	1		
	T2	.75	1	
	T3	.71	.74	1

Engagement scolaire		T1	T2	T3
	T1	1		
	T2	.75	1	
	T3	.70	.74	1

Rendement scolaire total		T1	T2	T3
	T1	1		
	T2	.61	1	
	T3	.53	.59	1

Indiscipline scolaire		T1	T2	T3
	T1	1		
	T2	.61	1	
	T3	.49	.58	1

Retard scolaire		T1	T2	T3
	T1	1		
	T2	.66	1	
	T3	.66	.67	1

Efficacité prédictive

Les tableaux de cette section présentent les différents indices utilisés pour évaluer l'efficacité prédictive de la TEDP. Ces indicateurs ont été calculés selon différents points de coupure, pour la cohorte totale ainsi que pour chaque groupe d'âge en fonction du sexe. À partir des normes établies par l'échantillon, nous présentons d'abord, dans chacun des tableaux, le taux de base d'abandon scolaire (TBASE). Ce taux correspond à la prévalence (ou la proportion) de jeunes qui décrochent. L'examen des différents tableaux nous indique que la prévalence du décrochage varie selon les différentes cohortes, augmente avec l'âge et est toujours plus élevée chez les garçons que chez les filles. Pour l'ensemble de l'échantillon, on observe 9,3% de décrocheurs, 11,7% de garçons et 7,1% de filles.

Ensuite, pour chacun des points de coupure, nous indiquons le nombre de vrais positifs, faux positifs, vrais négatifs et faux négatifs. Pour saisir le sens de ces différents indicateurs, on divise les élèves en deux groupes: ceux dont la probabilité de décrocher se situe en dessous du point de coupure et ceux dont la probabilité de décrocher se situe au-dessus du point de coupure. Ainsi, pour chaque point de coupure, les vrais positifs représentent les jeunes qui sont considérés à risque (au-dessus du point de coupure) et qui, lors du suivi, décrochent réellement. A l'inverse, les faux positifs représentent les jeunes identifiés à risque (se situent au-dessus du point de coupure) mais qui, lors du suivi, persévèrent à l'école. Les vrais négatifs représentent pour leur part les jeunes qui ne sont pas à risque (en dessous du point de coupure) et qui, lors du suivi, persévèrent à l'école, et les faux négatifs, les jeunes considérés non à risque, mais qui, lors du suivi, abandonnent l'école. Par exemple, si on considère le tableau représentant l'ensemble des élèves (Cohorte totale), on remarque que lorsque le point de coupure est de 0,50, 1655 jeunes sont des vrais positifs (à risque et décrocheurs) alors que 897 jeunes sont des faux négatifs (non à risque mais décrocheurs).

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

D'autre part, pour connaître la proportion d'individus classés dans chacun des groupes (vrais positifs, faux positifs, vrais négatifs, faux négatifs), on utilise les indices de spécificité et de sensibilité. Ces deux indices se calculent à partir des formules suivantes :

Sensibilité = vrais positifs / (vrais positifs + faux négatifs)
Spécificité = vrais négatifs / (vrais négatifs + faux positifs)

Ainsi, dans les différents tableaux, la sensibilité renvoie à la proportion de décrocheurs dépistés grâce à la TEDP sur le total de décrocheurs, alors que la spécificité renvoie à la proportion d'individus identifiés non à risque par la TEDP sur le total de non-décrocheurs. L'examen des différents tableaux indique donc que plus on élève le point de coupure, plus les chances de classer adéquatement les individus qui décrochent diminuent. Lorsque l'on interprète les indices de spécificités et de sensibilité, il importe donc d'identifier le point de coupure optimal permettant à la fois de bien classer les décrocheurs ainsi que les non-décrocheurs. Pour plus de détails concernant l'utilisation clinique de ces points des deux indices, référez-vous à la section 5.

Enfin, les différents tableaux présentent également les résultats du Receiver Operating Characteristic Curve (ROC curve) que l'on rapporte sous la forme du AERA Under the Curve (AERA). Dans le cas de la TEDP, cet indice discriminant a permis d'établir la bonne classification des individus qui décrochent ou non. Il mesure si la probabilité d'obtenir une classification valide (vrais positifs et vrais négatifs) est plus élevée que l'obtention d'une classification non valide (faux positifs et faux négatifs). Selon cet indice, un résultat de .90 à 1 indique une excellente classification, un résultat de .80 à .90 est bon, un résultat de .80 à .70 est adéquat et un résultat en dessous de .70 est faible. Pour l'ensemble de nos tableaux, les résultats du AERA indiquent que la classification est adéquate ou bonne. Par ailleurs, on constate également que la classification pour les filles semble meilleure que pour les garçons. De plus, on observe une amélioration de la classification lorsque l'âge des élèves augmente.

Cohorte TOTAL	Point de coupure	TBASE	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,093	1936	8508	18193	616	68%	76%	0,79
	0,40	0,093	1847	7348	19353	705	72%	73%	0,79
	0,45	0,093	1750	6280	20421	802	76%	70%	0,79
	0,50	0,093	1655	5477	21224	897	80%	65%	0,79
	0,55	0,093	1532	4615	22086	1020	83%	60%	0,79
	0,60	0,093	1399	3856	22845	1153	86%	55%	0,79
	0,65	0,093	1270	3238	23463	1282	88%	50%	0,79
	0,70	0,093	1143	2704	23997	1409	90%	45%	0,79

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Cohorte Garçons TOTAL	Point de coupure	TBASE	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,117	1161	4539	7679	338	63%	78%	0,77
	0,40	0,117	1100	3968	8250	399	67%	74%	0,77
	0,45	0,117	1042	3437	8781	457	71%	70%	0,77
	0,50	0,117	987	3015	9203	512	75%	66%	0,77
	0,55	0,117	912	2572	9646	587	79%	61%	0,77
	0,60	0,117	839	2161	10057	660	82%	56%	0,77
	0,65	0,117	765	1838	10380	734	85%	52%	0,77
	0,70	0,117	689	1552	10666	810	87%	47%	0,77

Cohorte Filles TOTAL	Point de coupure	TBASE	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,071	775	3969	10514	278	72%	74%	0,81
	0,40	0,071	747	3380	11103	306	77%	71%	0,81
	0,45	0,071	708	2843	11640	345	80%	68%	0,81
	0,50	0,071	668	2462	12021	385	83%	64%	0,81
	0,55	0,071	620	2043	12440	433	86%	56%	0,81
	0,60	0,071	560	1695	12788	493	88%	53%	0,81
	0,65	0,071	505	1400	13083	548	90%	48%	0,81
	0,70	0,071	454	1152	13331	599	92%	44%	0,81

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Garçons 13 ans	Point de coupure	TBASE	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,077	147	1066	1871	77	63%	66%	0,72
	0,40	0,077	141	934	2003	83	68%	63%	0,72
	0,45	0,077	136	815	2122	88	72%	61%	0,72
	0,50	0,077	131	714	2223	93	76%	59%	0,72
	0,55	0,077	117	608	2329	107	79%	52%	0,72
	0,60	0,077	110	513	2424	114	83%	49%	0,72
	0,65	0,077	94	434	2503	130	85%	43%	0,72
	0,70	0,077	83	364	2573	141	87%	38%	0,72

Filles 13 ans	Point de coupure	TB	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,05	96	939	2348	63	71%	60%	0,74
	0,40	0,05	90	798	2489	69	76%	57%	0,74
	0,45	0,05	84	663	2624	75	79%	54%	0,74
	0,50	0,05	79	571	2716	80	83%	50%	0,74
	0,55	0,05	70	472	2815	89	86%	44%	0,74
	0,60	0,05	62	394	2893	97	88%	39%	0,74
	0,65	0,05	56	321	2966	103	90%	35%	0,74
	0,70	0,05	49	262	3025	110	92%	31%	0,74

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Garçons 14 ans	Point de coupure	TBASE	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,134	288	1073	1539	83	59%	78%	0,75
	0,40	0,134	268	946	1666	103	64%	72%	0,75
	0,45	0,134	253	852	1760	118	67%	68%	0,75
	0,50	0,134	242	752	1860	129	71%	65%	0,75
	0,55	0,134	224	650	1962	147	75%	60%	0,75
	0,60	0,134	207	545	2067	164	79%	56%	0,75
	0,65	0,134	186	469	2143	185	82%	50%	0,75
	0,70	0,134	166	409	2203	205	84%	44%	0,75

Filles 14 ans	Point de coupure	TBASE	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,08	186	956	2073	67	68%	74%	0,80
	0,40	0,08	181	827	2202	72	73%	72%	0,80
	0,45	0,08	170	715	2314	83	76%	68%	0,80
	0,50	0,08	157	636	2393	96	79%	63%	0,80
	0,55	0,08	146	544	2485	107	82%	58%	0,80
	0,60	0,08	135	453	2576	118	85%	53%	0,80
	0,65	0,08	117	379	2650	136	87%	47%	0,80
	0,70	0,08	104	311	2718	149	89%	43%	0,80

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Cohorte Garçons 15 ans	Point de coupure	TBASE	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,193	412	1041	1215	92	54%	82%	0,74
	0,40	0,193	389	822	1334	115	59%	78%	0,74
	0,45	0,193	361	804	1452	143	64%	73%	0,74
	0,50	0,193	338	702	1554	166	69%	67%	0,74
	0,55	0,193	315	605	1651	189	73%	63%	0,74
	0,60	0,193	288	513	1743	216	77%	57%	0,74
	0,65	0,193	265	448	1808	239	80%	53%	0,74
	0,70	0,193	235	380	1876	269	83%	47%	0,74

Cohorte Filles 15 ans	Point de coupure	TBASE	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,113	279	893	1984	77	69%	79%	0,80
	0,40	0,113	272	778	2099	84	73%	76%	0,80
	0,45	0,113	258	677	2200	98	77%	73%	0,80
	0,50	0,113	244	598	2279	112	79%	69%	0,80
	0,55	0,113	226	499	2378	130	83%	64%	0,80
	0,60	0,113	200	419	2458	156	85%	56%	0,80
	0,65	0,113	183	354	2523	173	87%	51%	0,80
	0,70	0,113	165	300	2577	191	89%	47%	0,80

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Cohorte Garçons 16 ans	Point de coupure	TBASE	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,175	297	791	1013	50	56%	86%	0,79
	0,40	0,175	286	697	1107	61	61%	83%	0,79
	0,45	0,175	278	605	1199	69	66%	81%	0,79
	0,50	0,175	267	557	1247	80	69%	77%	0,79
	0,55	0,175	249	481	1323	98	73%	72%	0,79
	0,60	0,175	229	418	1386	118	77%	66%	0,79
	0,65	0,175	215	358	1446	132	80%	62%	0,79
	0,70	0,175	201	304	1500	146	83%	58%	0,79

Cohorte Filles 16 ans	Point de coupure	TBASE	Vrais positifs	Faux positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Spécificité	Sensibilité	AREA
	0,35	0,101	204	699	1657	41	70%	84%	0,85
	0,40	0,101	194	601	1755	51	74%	80%	0,85
	0,45	0,101	186	503	1853	59	78%	76%	0,85
	0,50	0,101	180	446	1910	65	81%	74%	0,85
	0,55	0,101	170	380	1976	75	84%	69%	0,85
	0,60	0,101	157	320	2036	88	86%	64%	0,85
	0,65	0,101	144	260	2096	101	89%	59%	0,85
	0,70	0,101	133	213	2143	112	91%	54%	0,85

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Annexe 7
Scores-t

Comment calculer un score-t

La formule utilisée afin de standardiser les données sous forme de scores-t a été proposée par Nunnally (1967). À partir de la moyenne et de l'écart-type d'un échantillon représentant une norme, cette formule (ci-dessous) permet de transformer les résultats individuels sur une échelle où les moyennes transformées sont égales à 50 et les écarts-types à 10.

Score-t= $10 / et_n (x_i - M_n) + 50$

et_n= écart-type de la norme
X_i= résultat individuel
M_n = moyenne de la norme

Moyennes et écart-types ayant servi à établir la norme en fonction du sexe et de l'âge pour les échelles motivationnelles, d'investissement scolaire et d'engagement parental.

		Sentiment de compétence et de contrôle		Investissement parascolaire		Investissement scolaire		Soutien des parents		Valorisation des parents	
Cohorte Garçons	**Âge**	**Moyenne**	**Écart-type**	**Moyenne**	**Écart-type**	**Moyenne**	**Écart-type**	**Moyenne**	**Écart-type**	**Moyenne**	**Écart-type**
	12	2,53	0,37	2,22	1,02	2,46	0,52	2,99	0,42	3,74	0,47
	13	2,56	0,39	2,16	1,02	2,41	0,53	3,01	0,46	3,71	0,5
	14	2,58	0,38	2,04	1,01	2,33	0,51	3,02	0,48	3,67	0,53
	15	2,59	0,38	1,98	1,03	2,28	0,5	3,03	0,48	3,62	0,55
	16	2,59	0,36	1,96	1,02	2,26	0,5	3,01	0,49	3,57	0,56
	17	2,6	0,36	1,99	1,04	2,29	0,5	2,99	0,5	3,53	0,57
	18	2,63	0,42	1,98	1,00	2,33	0,53	2,93	0,56	3,44	0,68

		Sentiment de compétence et de contrôle		Investissement parascolaire		Investissement scolaire		Soutien des parents		Valorisation des parents	
Cohorte Filles	**Âge**	**Moyenne**	**Écart-type**	**Moyenne**	**Écart-type**	**Moyenne**	**Écart-type**	**Moyenne**	**Écart-type**	**Moyenne**	**Écart-type**
	12	2,51	0,35	2,06	0,98	2,64	0,49	2,94	0,39	3,79	0,37
	13	2,54	0,36	1,98	0,99	2,56	0,5	2,96	0,4	3,77	0,37
	14	2,57	0,35	1,92	1,00	2,5	0,5	2,95	0,41	3,75	0,39
	15	2,56	0,33	1,87	1,01	2,49	0,49	2,93	0,41	3,72	0,4
	16	2,55	0,32	1,9	1,04	2,51	0,48	2,89	0,42	3,69	0,43
	17	2,55	0,32	1,84	1,01	2,51	0,48	2,88	0,44	3,67	0,45
	18	2,63	0,38	1,72	0,96	2,53	0,53	2,84	0,47	3,53	0,57

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Annexe 8
Prévenir le décrochage scolaire : des conditions facilitantes pour soutenir les stratégies universelles et ciblées

La démarche de dépistage peut s'inscrire dans un plan d'action plus vaste au niveau de l'école qui mobilise un ensemble d'acteurs préoccupés par la prévention du décrochage scolaire. Ainsi, dans le cas d'une démarche d'école, un milieu peut chercher à mettre en place un certain nombre de conditions facilitantes avant même de procéder au dépistage ou de s'attarder aux interventions qu'il pourrait mettre en place, afin de s'assurer que chacun des acteurs se sente mobilisé et impliqué dans la démarche.

Conditions facilitantes

Nous présenterons ici cinq conditions qui facilitent une démarche d'école, soit 1) la mobilisation et la concertation, 2) un climat de collaboration entre les différents acteurs, 3) la prise de risques et d'initiatives, 4) des mesures favorisant le développement professionnel des acteurs du milieu et 5) des étapes de suivi et de monitorage.

1. Mobilisation et concertation

La mobilisation des acteurs du milieu, primordiale tout au long de la démarche, doit s'établir dès le développement du plan d'action, avant même de procéder au dépistage. En effet, il est important que les différents acteurs comprennent la problématique dont il est question et qu'ils soient au fait de leur rôle dans le processus de prévention. Simultanément ou subséquemment, il convient également d'impliquer directement les parents et les différents agents de la communauté. Cette étape peut sembler lourde et superflue, mais elle favorise, à plus longue échéance, le soutien de ces agents clés dans le projet.

Les acteurs doivent aussi se concerter, entre autres sur les objectifs de la démarche spécifique de leur milieu. Naturellement, dans les milieux où se côtoient plusieurs acteurs, il est généralement peu facile d'élaborer des objectifs qui font consensus. Il n'en demeure pas moins qu'une discussion des orientations de la démarche favorise l'élaboration d'un portrait représentatif de la réalité du milieu, un portrait partagé par l'ensemble des acteurs. Au cours de ce processus de concertation, l'accent est mis sur le développement d'une vision et d'un langage communs. Le maintien d'un climat d'ouverture, permettant aux différents acteurs de questionner et de critiquer les pratiques existantes dans le milieu, favorise le succès de la démarche. Les remises en question peuvent permettre aux acteurs de prendre position concernant les pratiques existantes tout en favorisant l'expression de nouvelles idées.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

2. Climat de collaboration entre les différents acteurs

Lorsque la mobilisation et la concertation des acteurs du milieu ont pris place, il convient par la suite de les maintenir. L'instauration d'un climat de collaboration favorise la continuité de l'implication des acteurs tout au long du processus. La mise en place de ce climat de collaboration peut prendre diverses formes. Il peut notamment être favorisé par le partage des tâches entre les groupes d'acteurs du milieu (enseignants, intervenants, direction, parents, acteurs communautaires, etc.). Ainsi, chacun reste impliqué dans la démarche et demeure à l'affût des différentes étapes d'évolution du projet. Cette étape est également propice au réseautage avec d'autres milieux (écoles, communauté) afin de permettre aux intervenants de discuter des pratiques existantes et de partager les ressources, les services et l'expertise disponibles.

3. Encourager la prise de risque et d'initiative

L'implantation de nouvelles pratiques dans un milieu exige également la prise d'initiatives et de risques. De telles audaces nécessitent cependant une ouverture du milieu, de la part des intervenants, des professionnels et surtout des dirigeants. L'administration doit être ouverte au changement et accepter de remettre un certain pouvoir aux intervenants. Il importe que les intervenants et acteurs du milieu se sentent libres de prendre des risques, d'émettre des critiques sans se sentir jugés et soient soutenus dans leurs initiatives.

4. Favoriser le développement professionnel des acteurs du milieu

Le développement professionnel constitue une étape très importante de la démarche de dépistage. Elle permet aux acteurs d'être mieux outillés pour répondre aux besoins des jeunes. Ce développement professionnel peut se faire au travers de formations, de discussions et de réflexions, sur la base de l'expérience de chacun ou encore sur la base de l'expérience des autres milieux (écoles, organismes de la communauté, etc.). Ce type de formation doit mettre l'accent sur le travail d'équipe et chercher à répondre aux besoins exprimés par les intervenants et les acteurs qui travaillent directement auprès des jeunes.

5. Étapes de suivi et de monitorage

Finalement, il importe de mettre en place des mécanismes de suivi des initiatives. Cette étape permet notamment d'assurer une certaine rigueur à la mise en place de nouvelles mesures d'intervention. Elle implique la prise de position des intervenants face à la problématique, face aux jeunes et face à leur propre capacité à poursuivre leur mandat auprès de ces jeunes. Les remises en question sont nécessaires pour permettre aux intervenants de s'ajuster à la réalité des jeunes en cours de route. Ces mécanismes de suivi impliquent des évaluations régulières du contexte d'implantation des mesures et de leurs effets. En fait, l'évaluation de l'implantation d'une intervention consiste à vérifier si les mesures prévues lors de l'élaboration des moyens d'action ont été instaurées tel que convenu. Cette étape est souvent négligée dans les milieux. Il s'agit pourtant d'une façon très pertinente de pouvoir suivre les étapes de l'intervention, de s'ajuster et d'identifier ultimement ce qui pourrait être amélioré. Enfin, l'évaluation des effets permet de juger de l'efficacité d'une intervention et, éventuellement, de remettre en question sa pertinence en fonction des coûts et des ressources déployées.

© Michel Janosz, 2007, Université de Montréal

Annexe 9
Questionnaire de la TEDP

Mes sentiments à propos de l'école

Ce questionnaire sert à recueillir l'opinion des élèves au sujet de l'école et du décrochage. Tes réponses resteront entièrement confidentielles.

Comment répondre au questionnaire

- Tu dois répondre au questionnaire en noircissant le cercle du choix de réponses qui te convient.

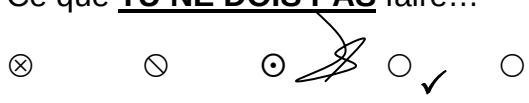
EXEMPLE…
Question #1 du questionnaire : Quel âge as-tu ? (exemple: 16 ans)

12 ans ou moins	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans ou plus
○	○	○	○	●	○	○

IMPORTANT: Tu dois noircir le cercle au complet, mais SANS le dépasser : ●

- Tu ne peux choisir **qu'une seule réponse**.
- Lis attentivement les questions et les réponses possibles. Avant de répondre, **tu dois bien lire le choix de réponses pour ne pas te tromper.**

Ce que **TU NE DOIS PAS** faire…



ATTENTION:
Pas de crayon fluorescent, ni de crayon feutre.
Réponds au crayon à la mine ou au stylo noir ou bleu foncé.

IDENTIFICATION :

Date de naissance : _____-_____-_____
Année mois jour

1. De quel sexe es-tu ?

Masculin	**Féminin**
○	○

2. Quel âge as-tu ?

12 ans ou moins	**13 ans**	**14 ans**	**15 ans**	**16 ans**	**17 ans**	**18 ans ou plus**
○	○	○	○	○	○	○

3. Quel est ton **niveau scolaire** (si tu as des cours dans plus d'un niveau, indique celui dans lequel tu suis le plus de cours) ? (Ne choisis qu'une réponse !)

Sixième année du primaire	○
Secondaire 1.....	○
Secondaire 2.....	○
Secondaire 3.....	○
Secondaire 4.....	○
Secondaire 5.....	○
Je n'ai pas vraiment de niveau.....	○

QUESTIONS :

4. **Au cours de cette année scolaire**, quelles sont tes notes moyennes **en français** (au meilleur de ta connaissance) ?

0 à 35%	**36 à 40%**	**41 à 45%**	**46 à 50%**	**51 à 55%**	**56 à 60%**	**61 à 65%**	**66 à 70%**	**71 à 75%**	**76 à 80%**	**81 à 85%**	**86 à 90%**	**91 à 95%**	**96 à 100%**
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

5. **Au cours de cette année scolaire**, quelles sont tes notes moyennes **en mathématiques** (au meilleur de ta connaissance) ?

0 à 35%	**36 à 40%**	**41 à 45%**	**46 à 50%**	**51 à 55%**	**56 à 60%**	**61 à 65%**	**66 à 70%**	**71 à 75%**	**76 à 80%**	**81 à 85%**	**86 à 90%**	**91 à 95%**	**96 à 100%**
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

6. As-tu déjà doublé une année scolaire?

Non	Oui, une année	Oui, deux années	Oui, trois années ou plus
○	○	○	○

N'oublie pas!
Tu dois <u>NOIRCIR LE CERCLE</u> au complet, mais <u>NE PAS LE DÉPASSER</u>.

Ne <u>CHOISIS QU'UNE RÉPONSE</u>!

7. Aimes-tu l'école ?

Je n'aime <u>pas du tout</u> l'école	Je n'aime pas l'école	J'aime l'école	J'aime beaucoup l'école
○	○	○	○

8. En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu **<u>par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge</u>** ?

Je suis parmi les moins bons	Je suis plus faible que la moyenne	Je suis dans la moyenne	Je suis plus fort que la moyenne	Je suis parmi les meilleurs
○	○	○	○	○

9. Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ?

Pas du tout	Assez important	Important	Très important
○	○	○	○

10. Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ?

Cela ne me fait rien, ne me dérange pas	Je ne veux <u>pas</u> terminer le secondaire	Je veux terminer le secondaire	Je veux terminer le CÉGEP ou l'université
○	○	○	○

Au cours de cette année scolaire, combien de fois as-tu…	**Jamais**	**Une ou deux fois**	**Plusieurs fois**	**Très souvent**
11. Dérangé ta classe par exprès.....	○	○	○	○
12. Répondu à un enseignant en n'étant pas poli	○	○	○	○
13. Utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen.....	○	○	○	○
14. Manqué l'école sans excuse valable	○	○	○	○
15. Coulé un cours	○	○	○	○
16. Manqué un cours pendant que tu étais à l'école	○	○	○	○

Quand tu penses à toi et à tes études, peux-tu dire que…	**Faux**	**Plutôt faux**	**Plutôt vrai**	**Vrai**
17. Je ne suis pas très bon quand il s'agit de travail scolaire	○	○	○	○
18. Quoique je fasse, je n'arrive pas à avoir de bonnes notes.....	○	○	○	○
19. Même si je veux bien réussir à l'école, je n'y arrive pas.	○	○	○	○
20. Je peux bien réussir à l'école si je le veux.....	○	○	○	○
21. Habituellement, quand je décide d'avoir une bonne note à l'école, ça marche.....	○	○	○	○
22. J'ai de bonnes notes à l'école quand je le veux	○	○	○	○

	Faux	**Plutôt faux**	**Plutôt vrai**	**Vrai**
23. J'aime l'école	○	○	○	○
24. Ça m'arrive souvent d'avoir envie d'aller à l'école.....	○	○	○	○
25. Je ne travaille pas fort à l'école	○	○	○	○
26. J'étudie ou je fais des devoirs tous les jours	○	○	○	○
27. Lorsque je fais un travail en classe, je m'applique pour bien le faire.....	○	○	○	○
28. Je mets tout le temps nécessaire chaque soir pour faire mes devoirs et mes leçons.	○	○	○	○

		Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
29.	Je passe plusieurs heures par semaine dans des activités parascolaires.	○	○	○	○
30.	Je participe aux activités parascolaires de l'école (sport, musique, jeu d'échecs, etc.).....	○	○	○	○

		Non	Oui
31.	As-tu déjà sérieusement pensé à abandonner l'école ?.....	○	○
32.	Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici les **6** prochains mois?	○	○
33.	Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici les **3** prochains mois?	○	○
34.	Penses-tu sérieusement abandonner l'école d'ici **30 jours**?..	○	○

Voici une liste des avantages et des désavantages à abandonner l'école.
Noircis la case qui correspond à ton opinion à ce sujet

		Totalement d'accord	Plus ou moins d'accord	Plus ou moins en désaccord	Totalement en désaccord
35.	Je pourrais enfin faire ce que je veux si j'abandonnais l'école.....	○	○	○	○
36.	Mes parents seraient d'accord si je lâchais l'école	○	○	○	○
37.	Je n'aurais plus de conflit avec les adultes si je lâchais l'école.....	○	○	○	○
38.	Mes amis seraient d'accord avec moi si j'abandonnais l'école.....	○	○	○	○
39.	En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi.....	○	○	○	○
40.	Si j'abandonnais l'école, je pourrais mieux aider ma famille	○	○	○	○
41.	Si j'arrêtais d'aller à l'école, j'arrêterais aussi de vivre des échecs	○	○	○	○
42.	J'aurais un problème de moins si j'abandonnais l'école	○	○	○	○
43.	Je serais plus heureux en abandonnant l'école.....	○	○	○	○
44.	J'aurais moins tendance à faire des mauvais coups si je n'allais pas à l'école.....	○	○	○	○
45.	Si j'abandonnais mes études, je pourrais aller travailler et gagner de l'argent.....	○	○	○	○

⇨Mes parents et moi

Quand tu penses à tes parents, à toi et à l'école, dirais-tu que…

		Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
46.	Mes parents espèrent que je vais poursuivre mes études le plus longtemps possible.....	○	○	○	○
47.	C'est important pour mes parents que je réussisse bien à l'école.....	○	○	○	○
48.	Je ferais de la peine à mes parents si j'abandonnais l'école	○	○	○	○
49.	C'est important pour mes parents que je fasse de mon mieux à l'école	○	○	○	○

Quand tu penses à tes parents, à toi et à l'école, dirais-tu que…

		Faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Vrai
50.	Mes parents ne savent jamais quand j'ai des devoirs ou des examens	○	○	○	○
51.	Si j'ai un problème à l'école (personnel ou dans mes études), je n'aurai pas tendance à en parler avec mes parents.....	○	○	○	○
52.	Mes parents font tout ce qu'ils peuvent pour m'aider à réussir à l'école.....	○	○	○	○
53.	Je peux compter sur mes parents si je rencontre des difficultés à l'école……..	○	○	○	○
54.	Mes parents me demandent régulièrement comment ça va à l'école	○	○	○	○

La trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) est issue de travaux de recherche sur la prédiction du décrochage scolaire conduits au cours des dix dernières années (Archambault & Janosz, soumis; Elharrar, 1999; Fallu & Janosz, 2003; Janosz & Le Blanc, 1997; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 1997, 2000; Janosz, Fallu, & Deniger, 2000; Lacroix, 2001; Quiroga, Janosz, & Marcotte, 2006).

Les travaux de M. Janosz et ses collègues (Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 1997, 2000) ont révélé que, loin de présenter des caractéristiques homogènes, les décrocheurs scolaires se distinguent entre eux de manière marquée sur certains aspects de leur expérience scolaire. La trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) a été conçue pour faciliter l'intégration et l'utilisation de ces connaissances dans les opérations professionnelles de dépistage des élèves à risque de décrocher. Elle vise principalement à accroître la rigueur de la sélection des élèves les plus susceptibles de bénéficier d'interventions préventives tout en donnant quelques pistes sur leurs vulnérabilités scolaires et psychosociales.

Cette trousse comprend :

- un questionnaire à administrer aux élèves
- un logiciel permettant d'effectuer tous les calculs nécessaires pour obtenir les résultats de l'évaluation
- un manuel d'utilisateur.

La TEDP s'adresse à des élèves âgés entre 12 et 18 ans. Elle peut faire l'objet d'une administration individuelle ou de groupe. Les mesures utilisées dans cette trousse ont été validées et standardisées auprès de 35 000 élèves du secondaire.